



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
CAMPUS GOIABEIRAS – VITÓRIA/ES

JÚLIA NASCIMENTO PIZZOL

**EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO CORPORAL DAS CRIANÇAS: DIÁLOGOS A
PARTIR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS DOCENTES DE UM CMEI DE
VITÓRIA**

VITÓRIA - ES
2024



JÚLIA NASCIMENTO PIZZOL

**EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO CORPORAL DAS CRIANÇAS: DIÁLOGOS A
PARTIR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS DOCENTES DE UM CMEI DE
VITÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Área de concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho

VITÓRIA - ES
2024



Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação Física e Desportos da Universidade
Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

P695e Pizzol, Júlia Nascimento, 1983-
Experiências de movimento corporal das crianças : diálogos
a partir das práticas pedagógicas das docentes de um CMEI de
Vitória / Júlia Nascimento Pizzol. – 2024.
196 f. : il.

Orientador: Nelson Figueiredo de Andrade Filho.

Acompanha Caderno didático: Valorização das experiências
de movimento corporal das crianças nas práticas pedagógicas
docentes. Modo de acesso: <http://www.educacaofisica.ufes.br/pt-br/produto-tecnico-educacional>

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em
Rede Nacional-PROEF) – Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Educação Física e Desportos ; [coordenação]
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

1. Educação física (Estudo e ensino). 2. Educação pelo
movimento. 3. Prática de ensino. 4. Educação infantil. I. Andrade
Filho, Nelson Figueiredo de, 1962-. II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III.
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. IV. Título.

CDU: 796

Elaborado por Eliéte Ribeiro Almeida – CRB-6 ES-603

JÚLIA NASCIMENTO PIZZOL

EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO CORPORAL DAS CRIANÇAS: DIÁLOGOS A PARTIR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS DOCENTES DE UM CMEI DE VITÓRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Área de concentração: Educação Física Escolar.

Data da defesa: 26/08/2024

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
NELSON FIGUEIREDO DE ANDRADE FILHO - SIAPE 1172960
Departamento de Ginástica - DG/CEFD
Em 16/09/2024 às 23:19

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/991733?tipoArquivo=O>

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho
Universidade Federal do Espírito Santo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ZENOLIA CHRISTINA CAMPOS FIGUEIREDO - SIAPE 2173380
Departamento de Desportos - DD/CEFD
Em 16/09/2024 às 10:43

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/991098?tipoArquivo=O>

Membro Titular: Prof^a Dr^a Zenólia Christina Campos Figueiredo
Universidade Federal do Espírito Santo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ANDRE DA SILVA MELLO - SIAPE 2313344
Departamento de Ginástica - DG/CEFD
Em 11/09/2024 às 15:15

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/988768?tipoArquivo=O>

Membro Titular: Prof. Dr. André da Silva Mello
Universidade Federal do Espírito Santo

Local: Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação Física e Desportos
Ufes – Campus de Vitória

Dedico este trabalho à minha família, que teve compreensão da minha dispersão ou ausência neste período, devido a minha necessidade de grande dedicação despendida neste estudo e pesquisa. Aos/às meus/minhas amigos/as e colegas que estiveram presentes durante esta caminhada. E a todos que me motivaram a seguir adiante, sem desistir, dando-me coragem e força para enfrentar todas as dificuldades e desafios encontrados na busca pelo meu crescimento pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

À Capes/Proeb (Programa de Educação Básica), pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (ProEF) em Rede Nacional.

Ao meus pais, que possibilitaram educação de qualidade e momentos singulares de experiências que me influenciaram a ser a pessoa e profissional que sou hoje.

Aos familiares, que tiveram compreensão neste período, por vezes de dispersão ou ausência, devido às grandes dificuldades de dividir/multiplicar a presença entre familiares e conciliar ser pesquisadora, professora e empresária.

A todos os meus colegas de trabalho, que me apoiaram e me afagaram nos momentos de exaustão, impaciência e incertezas.

Aos meus parceiros de jornada do Mestrado Profissional da turma 3 do ProEF Ufes – Dilson, Francini, Gabriela, Isabela, Ivan, Juliana, Juvenal, Laís, Loacyr (Cica), Marcelo, Marcilon, Maria Eduarda, Maria Júlia, Maurício, Michelly e Waldinah – , pelos aprendizados por meio das trocas de experiências, debates, além das mensagens de apoio e incentivos frequentes.

Aos meus professores, que foram exemplo de dedicação e luta em prol de uma educação de qualidade neste país.

Aos componentes da banca de qualificação, professores Zenólia e André, pelas preciosas contribuições para o avanço e elevação do texto para a defesa.

Ao meu orientador Nelson Figueiredo de Andrade Filho, por todo o carinho e por me ajudar e estar sempre ao meu lado nesta jornada árdua, mas gratificante.

A todas as colaboradoras da pesquisa do CMEI Darcy Castello de Mendonça, do turno matutino, pela participação e disponibilidade neste processo de pesquisa no CMEI.

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo).

(Jorge Larrosa Bondía, 2002, p. 27).

PIZZOL, Júlia Nascimento. **Experiências de movimento corporal das crianças: diálogos a partir das práticas pedagógicas das docentes de um CMEI de Vitória.** Orientador: Prof. Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho. 2024. 196 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

RESUMO

Este estudo colocou em questão e reflexão a importância do investimento em práticas pedagógicas educacionais relacionadas às experiências de movimento corporal das crianças (EMC) (Andrade Filho, 2011), que precisam ser valorizadas na Educação Infantil, por considerarmos de extrema relevância pensar o corpo e o movimento como maneira crucial de a criança aprender e se relacionar com o mundo a sua volta. A pesquisa foi desenvolvida com 23 colaboradoras (professoras, coordenadora e pedagogas) do turno matutino, no CMEI Darcy Castello de Mendonça (DCM), em Vitória/ES. Caracterizou-se, no que se refere aos procedimentos metodológicos, como qualitativa e exploratória. As intervenções ocorreram no período de abril a julho de 2023, utilizando como método microrreuniões nos tempos de planejamento e questionário reflexivo estruturado com perguntas abertas e fechadas para as colaboradoras da pesquisa. Teve como objetivo geral analisar as possibilidades de favorecer/oportunizar/valorizar as EMC das crianças nas práticas pedagógicas docentes, na opinião das colaboradoras da pesquisa, e dialogar interpretativamente com os documentos norteadores mais recentes. Trouxe como objetivos específicos: I) dialogar com as docentes do CMEI DCM do turno matutino sobre as EMC, por entendê-las como um tipo de experiência fundamental da infância, em favor de um desenvolvimento e de uma educação mais significativa para as crianças; II) refletir, coletivamente, sobre a interpretação e ressignificação, no âmbito do CMEI DCM, dos campos de experiências prescritos na BNCC e dos Temas Infantis de Vitória, presentes nas Diretrizes Curriculares de Vitória/ES e suas possibilidades de articulação com as EMC das crianças; III) recolher sugestões de reorganização de rotinas e planejamentos coletivos advindos das reflexões emergentes das discussões coletivas resultantes dos movimentos de formações e investigações anteriormente realizadas; IV) propor sugestões de práticas pedagógicas que valorizem as EMC das crianças; V) gerar um recurso educacional que sugira práticas pedagógicas que valorizem as EMC das crianças. A pesquisa revelou que, com pequenos ajustes nos

tempos de planejamento e com a sistematização de uma proposta formativa efetiva entre profissionais da nossa instituição, por meio de microrreuniões presenciais, dentro do nosso próprio espaço, é possível trazer à tona assuntos relevantes ao cotidiano vivido no CMEI. Também há muitas possibilidades de experiências mais significativas para nossas crianças, entre elas as EMC, que se constituem como especificidade peculiar e necessária à etapa da Educação Infantil, traduzindo-se num elemento de articulação do currículo e chave de socialização da criança com o mundo à sua volta, e como ela se apropria e ressignifica a cultura na qual está inserida e, assim, também se faz sujeito.

Palavras-chave: Experiências de movimento corporal das crianças; práticas pedagógicas; ações formativas; Educação Infantil; Educação Física.

PIZZOL, Júlia Nascimento. **Experiências de movimento corporal das crianças: diálogos a partir das práticas pedagógicas das docentes de um CMEI de Vitória.** Orientador: Prof. Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho. 2024. 196 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

ABSTRACT

This study called into question and reflection on the importance of investing in educational pedagogical practices related to children's body movement experiences (CME) (Andrade Filho, 2011), which need to be valued in Early Childhood Education, as we consider it extremely important to think about the body and movement as a crucial way for children to learn and relate to the world around them. The research was developed with 23 collaborators (teachers, coordinator and pedagogues) from the morning shift, at CMEI Darcy Castello de Mendonça (DCM), in Vitória/ES. With regard to methodological procedures, it was characterized as qualitative and exploratory. The interventions took place from April to July 2023, using micro-meetings as a method during planning times and a structured reflective questionnaire with open and closed questions for research collaborators. Its general objective was to analyze the possibilities of favoring/opportunizing/valuing children's CME in teaching pedagogical practices, in the opinion of the research collaborators, and to dialogue interpretatively with the most recent guiding documents. Its specific objectives were: I) to dialogue with CMEI DCM teachers on the morning shift about CME, as they understand them as a type of fundamental childhood experience, in favor of more meaningful development and education for children; II) reflect, collectively, on the interpretation and redefinition, within the scope of the CMEI DCM, of the fields of experience prescribed in the BNCC and the Children's Themes of Vitória, present in the Curricular Guidelines of Vitória/ES and their possibilities of articulation with the children's CME ; III) collect suggestions for reorganizing routines and collective planning arising from reflections emerging from collective discussions resulting from previously carried out training movements and investigations; IV) propose suggestions for pedagogical practices that value children's CME; V) generate an educational resource that suggests pedagogical practices that value children's CME. The research revealed that, with small adjustments in planning times and the systematization of an effective training proposal among professionals from our institution, through face-to-face micro-meetings, within our own space, it is

possible to bring to light issues relevant to the daily lives lived in the CMEI. There are also many possibilities for more meaningful experiences for our children, including CME, which constitute a peculiar and necessary specificity for the Early Childhood Education stage, translating into an element of curriculum articulation and a key to the child's socialization with the world around them. around her, and how she appropriates and re-signifies the culture in which she is inserted and, thus, also becomes a subject.

Keywords: Children's body movement experiences; pedagogical practices; training actions; Early Childhood Education; Physical education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organização da BNCC para a Educação Infantil.....	44
Figura 2 – Organização das intervenções da pesquisa	61
Figura 3 – Foto da fachada do CMEI DCM	64
Figura 4 – Deputado Darcy Castello de Mendonça	64
Figura 5 – Fotos do <i>hall</i> de entrada do CMEI DCM.....	65
Figura 6 – Fotos da sala das pedagogas, sala da Educação Especial, sala de materiais da Educação Física e refeitório	66
Figura 7 – Fotos da área de convivência, palco, quadra, área aberta ensolarada e parquinho de areia	66
Figura 8 – Fotos do “Corredor dos bebês”: sala e solário do Grupo 1	67
Figura 9 – Foto da sala e do solário do Grupo 2	68
Figura 10 – Fotos da sala e solário dos Grupos 3 e 4	68
Figura 11 – Fotos do corredor de acesso, salas e solário dos Grupos 5 e 6	69
Figura 12 – Fotos da sala de informática/recursos e sala de artes.....	69
Figura 13 – Convites virtuais elaborados e enviados e lembrança agradecendo pela participação das colaboradoras nas microrreuniões	76
Figura 14 – Materiais pedagógicos elaborados para a intervenção 1	77
Figura 15 – Fotos da organização/ambientação da sala de reunião para a intervenção 1.....	78
Figura 16 – Foto da organização das colaboradoras e ilustração da “folha de atividades” utilizada no 1º momento da intervenção.....	79
Figura 17 – Fotos da organização da vivência da história e dos significados dos obstáculos utilizados para o segundo momento da intervenção 1	80
Figura 18 – Fotos das colaboradoras da pesquisa realizando a vivência proposta na intervenção 1	81
Figura 19 – Fotos da organização/ambientação da sala de reunião para a intervenção 3 – Encontro formativo 2	83
Figura 20 – Reações das participantes durante a execução da vivência 1.....	98
Figura 21 – Reações das participantes durante a execução da vivência 2.....	99
Figura 22 – Organização do espaço e mobiliário das salas dos Grupos 5 e 6	117
Figura 23 – Capa do livro “Mirandinha: a menina que queria pegar uma estrela”...	129

Figura 24 – Lata utilizada na atividade realizada “Passa... passa a lata”	133
Figura 25 – Capa do livro infantil “A Gatinha Brincalhona”	136
Figura 26 – Captura de imagem do vídeo da “história da aranha Safira”	144

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa etária das colaboradoras da pesquisa.....	89
Gráfico 2 - Ano de conclusão do curso de graduação das colaboradoras da pesquisa	90
Gráfico 3 - Curso de formação inicial acadêmica das colaboradoras da pesquisa ...	91
Gráfico 4 – Cargo/Função atual que as colaboradoras da pesquisa ocupam no CMEI "DCM"	91
Gráfico 5 - Tempo de atuação na Educação Infantil das colaboradoras da pesquisa	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização do quadro de professores do turno matutino em 2023	71
Quadro 2 - Organização do quadro de professores do turno vespertino em 2023....	71
Quadro 3 - Organização das intervenções realizadas no período da pesquisa	75
Quadro 4 - Organização da análise e utilização das informações	88
Quadro 5 - Organização das impressões e das discussões analisadas do ponto 1 divididas em categorias e assuntos.....	89
Quadro 6 - Impressões e discussões recolhidas e organizadas por categorias e assuntos do ponto 2 de análise.....	95
Quadro 7 - Organização da categoria: sentimentos das colaboradoras nas duas vivências experienciadas no encontro formativo e os assuntos recolhidos para discussão e compreensão.....	100
Quadro 8 - Organização da categoria: relação da corporeidade da profissional e sua prática pedagógica docente e os assuntos recolhidos para discussão e compreensão	105
Quadro 9 - Organização da categoria: fatores que influenciam as experiências de movimento corporal das crianças no cotidiano do CMEI e os assuntos trazidos para discussão e compreensão.....	109
Quadro 10 - Organização da categoria: relação das práticas pedagógicas e documentos norteadores e os assuntos trazidos para discussão e compreensão .	120
Quadro 11 - Organização da categoria: a avaliação nas práticas pedagógicas e os assuntos trazidos para discussão e compreensão	124
Quadro 12 - Impressões e discussões recolhidas e organizadas por categorias e assuntos do ponto 3 de análise.....	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

CNE - Conselho Nacional de Educação

CTA - Corpo Técnico-Administrativo

DCEI/Seme/PMV - Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do Município de Vitória-ES

DCM - Darcy Castello de Mendonça (CMEI)

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EMC - Experiências de Movimento Corporal

EMEF- Escola Municipal de Ensino Fundamental

ES - Espírito Santo

ONG - Organização não governamental

PL - Planejamento

PMV - Prefeitura Municipal de Vitória

PPP - Projeto Político Pedagógico

ProEF - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

Seme - Secretaria Municipal de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIVs - Temas Infantis de Vitória

Ufes - Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: DO PERCURSO PESSOAL E PROFISSIONAL AOS CAMINHOS PARA A ESCOLHA DO OBJETO DE PESQUISA.....	20
1 INTRODUÇÃO.....	29
2 REVISÃO DE LITERATURA	38
2.1 O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS POR MEIO DE SEUS CORPOS E MOVIMENTOS CORPORAIS NOS CMEIS	38
2.2 DOCUMENTOS NORTEADORES E CURRÍCULO: ENCONTROS E DESENCONTROS.....	41
2.3 A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DOS DEMAIS CAMPOS COM AS EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO CORPORAL NA DINÂMICA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	49
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	59
3.1 ESTRATÉGIAS DA AÇÃO	63
3.1.1 Caracterização do CMEI e seu entorno	63
4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	72
4.1 ENTRE OS PLANOS E O REAL: GRANDES DESAFIOS DO COTIDIANO E SUAS NUANCES PARA A PESQUISA NO CMEI	72
4.2 APROXIMAÇÕES COM AS COLABORADORAS DA PESQUISA E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA SUA SENSIBILIZAÇÃO	74
4.3 AÇÕES FORMATIVAS POR MEIO DE MICRORREUNIÕES: ENCONTROS E SIGNIFICAÇÕES.....	77
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS E INFORMAÇÕES.....	85
5.1 PRIMEIRAS IMPRESSÕES E SUA ORGANIZAÇÃO	85
5.2 PONTO 1 – CONHECENDO AS PARTICIPANTES DA PESQUISA	88
5.3 PONTO 2 - OS SENTIMENTOS, A CORPOREIDADE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS COLABORADORAS NO COTIDIANO DO CMEI E NA RELAÇÃO COM AS EMC DAS CRIANÇAS	95
5.3.1 Sentimentos das colaboradoras nas duas vivências experienciadas no encontro formativo	100
5.3.2 Relação da corporeidade da profissional com a sua prática pedagógica docente.....	104

5.3.3 Fatores que influenciam as experiências de movimento corporal das crianças no cotidiano do CMEI	109
5.3.4 Relação das práticas pedagógicas com os documentos norteadores ...	120
5.3.5 Avaliação nas práticas pedagógicas	123
5.4 PONTO 3 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE VALORIZAM AS EMC DAS CRIANÇAS E PLANEJAMENTO DE NOVAS POSSIBILIDADES	126
5.4.1 Proposta 1 – Brincando com a peteca.....	127
5.4.2 Proposta 2 – Mirandinha: a menina que queria pegar uma estrela	128
5.4.3 Proposta 3 – Passa... passa a latinha	132
5.4.4 Proposta 4 – A pipa da gatinha brincalhona	136
5.4.5 Proposta 5 – Dia da Saudade	138
5.4.6 Proposta 6 – Correio do afeto	139
5.4.7 Proposta 7 – Passeios: o CMEI para além dos muros.....	140
5.4.8 Proposta 8 – Avião e seus voos.....	142
5.4.9 Proposta 9 – Explorando os ambientes a sua volta	143
5.4.10 Proposta 10 – A história da aranha Safira	144
5.4.11 Proposta 11 – Aniversariantes do mês.....	145
5.4.12 Proposta 12 – Livro: Brincadeiras preferidas	146
6 APROXIMAÇÕES E DIÁLOGOS DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS COM AS EMC E COM OS DOCUMENTOS NORTEADORES	148
7 ESTRATÉGIAS PARA FAVORECER UM AMBIENTE PROPÍCIO PARA AS EMC DAS CRIANÇAS A PARTIR DAS SUGESTÕES DAS COLABORADORAS DA PESQUISA	158
8 REMATE: INDICADORES FINAIS DOS PONTOS DE RELEVÂNCIA DO ESTUDO DA PESQUISA	162
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
REFERÊNCIAS	177
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	185
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO REFLEXIVO	187
APÊNDICE C - HISTÓRIA FORMULADA PELA PESQUISADORA JÚLIA NASCIMENTO PIZZOL, UTILIZADA NA VIVÊNCIA PRÁTICA NAS MICRORREUNIÕES.....	190

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NO CMEI DARCY CASTELLO DE MENDONÇA.....	192
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	193

APRESENTAÇÃO: DO PERCURSO PESSOAL E PROFISSIONAL AOS CAMINHOS PARA A ESCOLHA DO OBJETO DE PESQUISA

Início este texto realizando uma apresentação de meu percurso pessoal e profissional e os caminhos que me influenciaram na escolha do tema em estudo.

Nasci em 10 de outubro de 1983, na cidade de Vitória, no Espírito Santo (ES). Estudei dos 3 até os 17 anos de idade no Colégio Sagrado Coração de Maria¹, na Praia do Canto. Um colégio de tradição religiosa católica, com 75 anos de existência e com ótima estrutura física. Naquela época estudantil, as aulas de Educação Física e o recreio eram os momentos mais aguardados. Nos recreios, brincávamos de pular corda, elástico, amarelinha e piques. Na Educação Física, tínhamos muitos jogos, brincadeiras populares e esportes. Eu adorava, pois, nas aulas com movimentos corporais, eu conseguia me expressar de forma integral. Curioso, porque os movimentos corporais prevalecem até hoje como a forma com que mais me identifico como expressão, junto com a escrita. Segundo Paula (2015, p. 20), “[...] o mundo em que o sujeito vive também ‘fala’ em suas memórias, as pessoas com as quais ele convive também têm voz em seu relato, seus imaginários, socioculturalmente determinados, influenciam sua narrativa”.

Minha mãe sempre me incentivou muito nas práticas esportivas. Meu pai é um apaixonado por música, arte e cultura. Assim, cresci ouvindo meu pai tocar seu violão todas as noites, compor e ouvir músicas, gravar discos e tudo!

Minhas experiências com a cultura corporal de movimento, além daquelas vivenciadas em brincadeiras no dia a dia com os familiares e amigos, na rua e na creche, iniciaram desde muito cedo. A seguir, relato experiências por meio das quais tive oportunidade de vivenciar e experienciar saberes que foram elaborando sentidos ao meu ser existencial que, segundo Bondía (2002, p. 27), é um saber “[...] particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” ou, até mesmo, “[...] a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”.

¹ O Colégio Sagrado Coração de Maria faz parte de uma rede internacional de ensino presente em 13 países, mantida pelo Instituto das Religiosas do Sagrado Coração de Maria. Tem como compromisso a defesa da vida e a excelência acadêmica, segundo o *site* oficial do Colégio (<https://www.redesagradovitoria.com.br/>).

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna (Bondía, 2002, p. 27).

Com as brincadeiras de uma criança ávida pelo movimento corporal, chamei atenção dos familiares por gostar muito de ficar na ponta do pé, rodopiar, dançar. Logo, então, minha mãe me inscreveu no balé – prática corporal a que me dediquei por 10 anos, até a adolescência. Participei de espetáculos em teatro tradicional, apresentações artístico-culturais e sempre estava envolvida com a dança.

Os adultos à minha volta perceberam que meu brincar era diferente das outras crianças. Utilizava os brinquedos de parquinho para dar piruetas, grandes saltos, giros em barras e ficar de cabeça para baixo. Tinha muita flexibilidade e, ao mesmo tempo, força. Em casa, essas brincadeiras também eram prevalentes e utilizava qualquer espaço para logo colocar minhas pernas para o ar ou ficar de ponta-cabeça. Foi então que a ginástica artística entrou como uma grande experiência de movimento corporal que pratiquei dos 5 até meus 11 anos, simultaneamente ao balé.

Mas, até então, o esporte coletivo ainda não estava presente em minhas experiências corporais. Eu adorava as aulas de Educação Física e o jogar se limitava à escola. Aos 11 anos, iniciei jogando vôlei no antigo Praia Tênis Clube e também no time da escola. Depois, fui atleta do Clube Ítalo Brasileiro, porém, aos 15 anos, quando a altura já era um grande segregador do esporte, resolvi não mais me dedicar ao vôlei competitivo, mas continuei jogando somente como recreação. Jogo até hoje, como recreação, principalmente com meu filho.

Dos 12 aos 14 anos, experienciei fazer sapateado, prática muito curiosa e divertida. Ao mesmo tempo, aos 12 anos, tive a oportunidade de jogar na equipe de handebol do colégio onde estudava, o Sagrado Coração de Maria. Lá convivi com uma técnica, pessoa esplêndida, a professora Lenir Andrade, que, posteriormente, influenciou muito minha escolha pela carreira de professora de Educação Física.

Percebi que todas as potencialidades adquiridas ao longo de minha vida, numa representação das ações vividas, foram me motivando e trazendo grandes experiências e ricos aprendizados.

O sentido polissêmico de experiência, pode ser compreendido como uma maneira de sentir, individual, representada pelo “vivido” ou como atividade cognitiva, maneira de construir o real, de verificar, de experimentar, enfim, para o sociólogo, remete à experiência para o social, como uma forma de construção da realidade. “Deste ponto de vista, a experiência social não é uma ‘esponja’, uma maneira de incorporar o mundo por meio das emoções e das sensações, mas uma maneira de construir o mundo” (Dubet, 1994, p. 95 *apud* Figueiredo, 2004, p. 21).

Foi então que eu achei o esporte que me dava mais satisfação ao praticar: o handebol. Um esporte que percebia ser mais democrático com alunos com tipo físico mais variado e diverso. Achava o esporte mais dinâmico, pois possibilitava correr, saltar, rodopiar nas fintas, jogar-me no chão e continuar. Paralelo ao time escolar, também participei de um projeto da Empresa AFA Esportes². O projeto foi uma parceria da empresa com escolas da Grande Vitória, no qual o professor Alexandre Nascimento Trindade, um dos sócios da empresa, ministrava aulas de handebol gratuitamente para alunas. Assim, fui atleta de handebol federada desta equipe AFA por muitos anos, até meus 24 anos, quando engravidei.

Nesse grupo me encontrei. Fiz amizades duradouras, conheci muitas cidades do Espírito Santo e de outros estados, jogando e competindo. Participar desse projeto junto com o professor Alexandre foi de extrema relevância para a minha constituição como pessoa e professora, porque, além de atleta, foi lá que dei meus primeiros passos como profissional, estagiando nas equipes esportivas e escolinhas da AFA.

Para além dessas experiências de movimento corporal, também fui ligada à música por muitos anos. Fiz teclado por dez anos, o que apurou meu ouvido e sensibilidade para ritmo, potencializando minha criatividade.

Então, olhando para trás, minha vida foi mais voltada para experiências corporais de movimento. Em todas, minha dedicação foi muito grande. Não por outras pessoas me cobrarem, mas eu tive muita identificação com tudo o que fiz, por isso as experiências sociais foram acontecendo naturalmente. Retomar essas lembranças é reviver memórias desses tempos de criança e adolescência.

Eu sempre estava à frente dos eventos esportivos e culturais, gostava de organizar, ajudava sempre meus professores de Educação Física nas aulas, tinha

² A empresa AFA Esportes foi fundada em 1997 pelos sócios Alexandre Nascimento Trindade, Ayrton Fontes Barreto e Fábio de Oliveira Martins. É especializada em oferecer serviços de ensino de esportes e atividades recreativas (entrevista em 23 de setembro de 2023, por telefone, com Alexandre Nascimento Trindade: sócio e um dos fundadores da empresa AFA).

prazer em ensinar a prática para novos colegas que iam chegando. Percebi que ensinar minhas experiências às outras pessoas estava sempre paralelo a tudo que fiz. Então, acredito que esse tenha sido o diferencial entre ser somente uma pessoa que vivenciou muitas experiências de movimento corporal e me tornar professora de Educação Física.

Nesta lembrança, até onde estou atualmente, vejo como a bagagem de tudo que vivi como pessoa foi sendo constituída tendo o movimento corporal como principal forma de aprendizado e expressão. Uniram-se a essa bagagem de experiências os conhecimentos científicos que fui construindo ao longo dos anos na área da Educação Física e, conseqüentemente, tornaram-me uma profissional dedicada e criativa em minhas práticas docentes. Nunca me vi em outra profissão!

A memória é fragmento, é parte, é vestígio, mas também é o todo que reúne esses “pedaços”. É memória cada simples recordação mobilizada num texto rememorativo, assim como também se pode chamar de memória a junção de todas essas lembranças. Não há aqui uma separação entre parte e todo, fragmento e inteiro (Paula, 2015, p. 18).

Aos 17 anos recém-completados, ainda cursando o 2º ano do Ensino Médio, em 2001, fiz vestibular na Faesa³ para Educação Física, curso de Licenciatura Plena⁴. Então, ingressei na faculdade ainda muito jovem, mas muito empolgada para minhas novas experiências. Fui aluna da primeira turma de Educação Física de lá e o curso, mesmo sendo um curso em Licenciatura Plena, era muito voltado para as práticas do bacharelado, e minhas formações e participações em congressos estavam mais voltadas para essa área de atuação.

Insatisfeita com o curso, pedi transferência para a Faculdade Salesiana de Vitória⁵, hoje UniSales. Essa foi a melhor tomada de decisão que fiz em busca de

³ O Centro Universitário Faesa (Faculdades Integradas Espírito-Santenses), com 50 anos de tradição no Ensino Superior, possui, atualmente, 170 ofertas, entre cursos de graduação presenciais e a distância, cursos de pós-graduação e formação técnica. Busca cumprir a missão de promover o desenvolvimento social por meio do conhecimento, segundo o *site* oficial da instituição (<https://www.faesa.br/>).

⁴ Segundo Resolução CNE/CP nº 2/2004, artigo 15, todos os cursos de Bacharelado/Licenciatura puderam ser ofertados conjuntamente, de forma regular, até a data de 15/10/2005. A partir dessa data, os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física passaram a representar graduações diferentes (<https://www.confef.org.br/>).

⁵ A Faculdade Salesiana de Vitória, posteriormente chamada de Centro Universitário Salesiano (UniSales), foi fundada no ano de 2000. A instituição está pautada na força da marca Salesiana em mais de 200 países e segue o exemplo de Dom Bosco, buscando formar profissionais comprometidos com a vida e a transformação social (<https://www.unisales.br/>).

obtenção do conhecimento e de possibilidades. Tive o prazer de conhecer maravilhosos professores, que me influenciaram e me inspiraram a ser a profissional que sou hoje. Na Faculdade Salesiana, o curso de graduação atendeu a todas as minhas expectativas. Apesar de não ter tido a oportunidade de conhecer todas as disciplinas e professores, pois já havia feito algumas na outra faculdade, as que eu pude vivenciar foram de um aprendizado riquíssimo.

A memória é, de certo modo, a essência de nosso conhecimento, permitindo que (I) saibamos quem somos e quem são as pessoas que nos cercam, (II) entendamos os sentidos que circulam no mundo, (III) perpetuemos nossas crenças, (IV) preservemos nossa histórica e cultura (Paula, 2015, p. 114).

Tive oportunidade de estagiar no projeto Esporte Cidadão⁶, uma parceria entre Prefeitura de Vitória e Salesiano, projeto que existe até hoje. Dei aulas de ginástica artística e participei, como auxiliar, das aulas de capoeira e de dança. Lá fiquei por dois anos. Também estagiei no Colégio Salesiano de Jardim Camburi, como técnica de handebol, e nas escolas Brasileira, NEO e Nobel, unidades 1 e 2, como treinadora de handebol e vôlei pela empresa AFA Esportes. Nesses tempos na Faculdade Salesiana, aproximei-me mais um pouco da área escolar, porém ainda somente com experiências em cursos, simpósios, mesas-redondas e nos direcionamentos das próprias disciplinas da faculdade.

Meu relatório de estágio supervisionado fiz em parceria com uma colega, Gisely Zenóbio, sobre o tema: “Revivendo os jogos antigos”. Isso fez com que eu me aproximasse da área da Educação Física Escolar.

Devido a toda diferença de grade curricular entre as duas faculdades em que estudei, fiz as disciplinas com turmas de períodos variados e, a cada período, tinha que montar minha própria organização de disciplinas e horários. Isso gerou um atraso de seis meses no final do curso. Mas não influenciou, já que eu estava um ano adiantada, pois tinha ingressado na faculdade muito nova. Nesse tempo de faculdade, participei de simpósios, jornadas científicas, minicursos e cursos que variavam entre

⁶ O projeto Esporte Cidadão é um Projeto de Extensão Universitária realizado em parceria com a Prefeitura de Vitória, com caráter social esportivo que atende crianças de 7 a 14 anos. O núcleo do UniSales conta com a participação de nove estagiários do curso de Educação Física (<https://unisales.br/noticias/projeto-cidadao-oferece-aulas-virtuais/>).

a área escolar e não escolar. Colei grau em agosto de 2005, finalizando mais uma etapa de minha vida escolar. Acabei o curso, e agora?

Em 2005, já estava muito envolvida com a área de treinamento e até achei que ia seguir somente nessa linha. Em 2006, o Colégio Salesiano Nossa Senhora da Vitória abriu seleção para professora de Educação Física. A professora Erineusa Maria da Silva e o coordenador do curso da UniSales na época, Anselmo José Perez, indicaram alguns alunos da faculdade para realizar a entrevista para a vaga. Passei no processo seletivo e na entrevista de emprego. Porém, eu tinha experiências de atuação em vários esportes, danças e práticas corporais, mas nunca havia tido uma experiência na área da Educação Física Escolar, exceto no meu estágio supervisionado, no último ano de faculdade.

Foi então que a graduação fez toda a diferença em minha prática e me direcionou para uma Educação Física contextualizada. Só tinha 22 anos de idade e me vi assumindo uma importante escola e com muitas turmas, de diferentes idades. Foi um grande desafio, mas desenvolvi minhas práticas ali mesmo, inovando, trazendo diferentes possibilidades e oportunizando vivências variadas aos meus alunos. Ainda sou professora da instituição até hoje! São mais de 16 anos numa mesma escola! Firme e forte ainda! Além de professora da rede privada, ainda continuava com as escolinhas de esportes.

Em 2008, uma amiga, Luana Luzia Freitas Ikanovic, uma das amigas que o handebol me presenteou, estava estudando para um concurso da Prefeitura de Vitória, para trabalhar na Educação Infantil. Ela me chamou para estudarmos juntas e fazer o concurso também. Não tinha muita identificação com essa área, pois era algo muito novo ainda para a Educação Física. Sempre gostei de crianças, mas não tinha tido nenhuma experiência com crianças tão pequenas. Foi então que tive uma surpresa: passei no concurso!

Então, em 2008, ingressei na Prefeitura de Vitória, no concurso para 25 horas como Dinamizadora de Educação Física. Trabalhava pela manhã com Educação Infantil, em CMEI; à tarde, no Salesiano, com Ensino Fundamental 1, 2 e Ensino Médio; à noite com escolinhas de esportes e treinamento esportivo.

Iniciei no CMEI Rubens Duarte de Albuquerque, no bairro Itararé, onde fiquei até 2014. Depois fui para o CMEI Professora Cida Barreto, no bairro Jardim da Penha.

Em 2017, dividi a minha cadeira na prefeitura entre dois CMEIs. Foi nesse momento que iniciei minhas aulas no CMEI Darcy Castello de Mendonça (DCM).

Então, minha história no CMEI DCM começou tímida, com carga horária fracionada com outro CMEI, nos anos de 2017 a 2021. Nessa época, tinha pouco contato com o grupo de educadores, já que só estava no CMEI DCM duas vezes na semana, às terças e quintas, totalizando apenas 10 horas semanais no turno matutino. Fui me sentir pertencente mesmo ao local em 2022, quando transferi minha carga horária de 25 horas integralmente para o DCM, pela manhã. Desde então, venho me aproximando e me entrosando com o grupo de educadores e com a equipe cada dia mais.

Hoje, além das aulas de Educação Física na educação infantil no CMEI DCM, continuo atuando no Colégio Salesiano Nossa Senhora da Vitória, com aulas de Educação Física nas turmas do Ensino Fundamental (4º ao 7º ano), nas equipes de treinamento esportivo de handebol infantil e juvenil do Colégio e ainda atuo na coordenação de uma empresa de escolinha de esportes.

Olhando para minha trajetória, pessoal e profissional, as experiências de movimento corporal sempre foram a expressão sublime e a principal forma de apreender, externar e mostrar o diálogo do meu “eu” com o mundo exterior nas relações sociais. Como afirma Charlot (2000, p. 69 *apud* Figueiredo, 2004, p. 28), “O corpo é um lugar de apropriação do mundo, um ‘conjunto de significações vivenciadas’”. Essas experiências não foram interdidas ou podadas, pelo contrário, foram sempre incentivadas, fruídas⁷ e por vontade própria, principalmente em todo o meu percurso pessoal e escolar, e influenciaram na construção de minha identidade.

A construção da identidade é um processo que vai buscar significado às relações vividas no dia-a-dia, onde o “outro” também faz parte do processo construtivo. Portanto, o processo de construção da identidade condiciona o comportamento do indivíduo em determinadas situações, intimamente relacionadas com a cultura e a sociedade em que esse indivíduo está inserido. Ao mesmo tempo, o indivíduo possui a sua própria identidade, o que lhe permite, diferenciar-se ou identificar-se com o “outro”, numa acção contínua de aceitação e rejeição. Esse processo significa reconhecer-se a si próprio e também ser reconhecido. A identidade individual ou colectiva, é, ao mesmo tempo uma identidade cheia de subjectividade, que recorre a diversos símbolos para se expressar (Ferreira, S., 2010, p. 115).

⁷ Fruídas vem do verbo fruir e significa desfrutar; gozado; usufruído; logrado, deleitado. Entende-se também como deleitar-se com alguma coisa; fazer o uso de alguma coisa com prazer (www.dicio.com.br).

Já como professora da Educação Infantil, pude perceber, nesses anos de experiência, que as aulas de Educação Física nos CMEIs pelos quais passei sempre foram destaque para as crianças, na rotina cotidiana. Cheguei a essa conclusão pela observação diária da reação das crianças ao se depararem com seus professores e professoras de Educação Física buscando-os em sala, mostrando extremo interesse e expectativa. Também, ao observar o comportamento de satisfação, alegria e bem-estar pleno durante esses momentos. Então, o que teria a aula de Educação Física de tão especial para cativar tanto essas crianças? A reação delas diante desse momento da rotina nos fornece e aponta caminhos quanto aos reais interesses das crianças nos Centros Municipais de Educação Infantil? As “[...] experiências de movimento corporal (EMC)”⁸ (Andrade Filho, 2011) não seriam momentos potentes de aprendizado que trariam mais sentido e significado para os projetos e rotinas no CMEI se pensadas a partir dos anseios das crianças?

Dentro do CMEI, atividades com movimento corporal e suas possibilidades são experiências de responsabilidade, principalmente dos professores de Educação Física. Porém, cabe destacar que, na Educação Infantil, experiências que envolvem o movimento corporal podem ser feitas também por todos os profissionais envolvidos com as crianças, já que se trata de um interesse típico infantil.

A documentação normativa das ações pedagógicas na Educação Infantil corrobora esse raciocínio, ao orientar práticas pedagógicas que, segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória/ES (Vitória, 2020, p. 39), propõem reconhecer as crianças como aquelas que

[...] diferem umas das outras também pelo interesse que demonstram por determinada atividade, concordamos ser fundamental uma docência sensível e atenta para propor experiências mediadoras de aprendizagens que expressem e pluralizem as singularidades, necessidades e os interesses de cada criança, considerando os elementos expressos por meio do corpo, de gestos e/ou de palavras.

Nessa linha de raciocínio, aproximei-me do tema experiências de movimento corporal (Andrade Filho, 2011), com a reflexão de que é preciso oportunizar mais

⁸ “Experiências de movimento corporal” é uma expressão criada pelo Prof. Dr. Nelson de Andrade Filho em sua tese “Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil”, em 2011.

momentos dentro do CMEI em que as crianças tenham variadas possibilidades de se movimentar, não só nos momentos das aulas de Educação Física. Entendemos essas EMC como um desdobramento de uma concepção de infância, tendo em vista a criança como sujeito de direitos, ao valorizar o seu protagonismo e as suas autorias, considerando que o corpo e o movimento são dimensões constituintes da criança, pelas quais elas constroem as suas experiências no e com o mundo (Mello *et al.*, 2020). Dessa forma, as EMC podem ser elementos articuladores fundamentais, sob um outro olhar, entre currículo e criança.

Inspirada por Bondía (2002), o qual entende que a experiência é o que se passa com a gente, não o que passam para a gente, saliento que a intenção não é pensar como proporcionar experiências às crianças, já que a experiência é impossível de ser antecipada, pois é singular e intransferível. A intencionalidade é refletir, a partir das contribuições das colaboradoras da pesquisa e das nossas impressões como pesquisadores, sobre alternativas que possam estimular as crianças a conhecerem outras possibilidades de construção desse conhecimento.

Hoje, motivada pela oportunidade de cursar um Mestrado Profissional, debatendo temas tão pertinentes para a Educação, ampliei minhas percepções e conhecimentos e consigo visualizar, com um olhar cuidadoso, sensível e ativo, as práticas pedagógicas⁹ que permeiam a etapa, o nosso contexto, as influências da cultura escolar, as marcas sociais, a organização do trabalho pedagógico e em que medida as crianças são interdidas, ou não, em suas experiências de movimento corporal dentro do CMEI.

Todo esse percurso pessoal (que leva ao profissional), vendo o quanto essas experiências de movimento foram imprescindíveis para meu crescimento como cidadã, e toda essa problematização envolvendo as necessidades e interesses das crianças com aulas com maior movimentação corporal levaram-me à preocupação de estudar o tema sobre as experiências de movimento corporal das crianças nas práticas pedagógicas docentes, a fim de analisar como, do ponto de vista das professoras, pedagogas e coordenadora, essas práticas pedagógicas são ou podem ser promovidas e valorizadas não só nos momentos de Educação Física, mas em outros momentos do cotidiano do CMEI .

⁹ Prática pedagógica entendida como ação mediadora pedagógica educativa com objetivos intencionais.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, as concepções de infância e de Educação Infantil passaram por significativas transformações. Teoricamente, inicialmente, a criança era vista em sua essência como fraca e incapaz, e o processo educativo se organizava em procedimentos lineares, visando à transformação das crianças de “[...] ‘vasos vazios’, em sujeitos independentes e autossuficientes” (Mello *et al.*, 2020, p. 329).

Hoje, novas perspectivas sobre a infância e os processos educativos possibilitam “novos olhares”, considerando as crianças como coconstrutoras de conhecimento, identidade e cultura, atribuindo a elas centralidade nos processos de ensino-aprendizagem, valorizando seu protagonismo escuta e diálogo (Mello *et al.*, 2020). Dessa forma, esses espaços educativos precisam compreender que

A infância pensa um pensamento que não se pensa. Dar espaço a essa língua, aprender essa palavra, atender esse pensamento, pode ser uma oportunidade não apenas de dar um espaço digno, primordial e apaixonado a essa palavra infantil, mas também educar a nós mesmos, a oportunidade de deixar de situar sempre os outros em outra terra, no desterro, no estrangeiro e poder alguma vez sair, pelo menos um pouquinho, de nossa terra pátria, de nosso cômodo lugar (Kohan, 2007, p. 131).

Porém, apesar dessa transformação nas perspectivas de infância e dos processos educativos baseados nas proposições teóricas, ainda hoje, muitos educadores, ou outros agentes educacionais, ancorados pela cultura escolar arcaica e tradicional, tendem a interditar, fragmentar e compartimentar os processos de ensino-aprendizagem e os objetivos educacionais, principalmente aqueles ligados ao corpo e ao movimento.

Além disso, o reconhecimento de uma necessidade indispensável do preparar a criança para o futuro marcou os últimos tempos na Educação Infantil. Segundo Souza e Gracioli (2014, p. 86),

[...] tornou a realidade delas cada vez mais próxima da realidade do adulto, repleta de responsabilidades e preocupações, fazendo com que na maior parte do tempo, suas necessidades reais, principalmente de brincar espontaneamente fossem suprimidas através da limitação das possibilidades de experiências de movimento, forjamento de necessidades, interesses e curiosidades.

Essas limitações das possibilidades de experiências de movimento negam à criança a oportunidade de vivenciar a sua cultura infantil. Além disso, evidenciam certos equívocos dos educadores na relação com as crianças e, conseqüentemente, nas escolhas metodológicas das suas práticas pedagógicas.

Mesmo sabendo da importância e da centralidade do corpo em movimento nos Centros de Educação Infantil, alguns educadores insistem em traçar a incumbência de atividades que envolvam o corpo e o movimento de competência, única e exclusiva, aos professores de Educação Física. Existe uma diferença entre exclusividade e especificidade.

Conforme o dicionário Aurélio, exclusividade é uma qualidade daquilo que é exclusivo ou: "1. Que exclui ou elimina. 2. Privativo, restrito" (Ferreira, A., 2001, p. 304); e especificidade é adjetivo daquilo que é específico ou: "1. De, ou próprio de espécie. 2. Exclusivo, especial" (Ferreira, A., 2001, p. 287).

Nesse sentido, segundo Andrade Filho (2008, p. 214), "[...] estão certos aqueles que criticam a ideia de que o movimento corporal humano não é uma exclusividade da Educação Física, do seu trabalho pedagógico na Educação Infantil".

Por essa compreensão do problema, é que dizemos que, quando somos instados a discutir a questão, afirmamos que reivindicamos especificidade acadêmica e pedagógica para o trabalho do professor de Educação Física na Educação Infantil e, por que não, na Educação Básica. [...] Estamos propondo àqueles que estudam e trabalham com o assunto uma questão epistemológica, uma problemática a respeito da compreensão crítica do movimento corporal humano como possibilidade pedagógica para o desenvolvimento das crianças, a partir da aceitação e compreensão de que elas são sujeitos que têm necessidades e interesses típicos da sua condição infantil, são por assim dizer, sujeitos de cultura (s) e de conhecimento (s) (Andrade Filho, 2008, p. 14).

Compreendemos que o objeto de estudo e conhecimentos da área da Educação Física extrapola o campo de experiência *corpo, gestos e movimento*, prescrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), bem como o tema *linguagens*, prescrito nos Temas Infantis de Vitória (TIVs) (Vitória, 2020), transitando com outros "campos de experiências" e "temas". Isso valoriza a Educação Física como componente curricular importante na Educação Infantil. Andrade Filho (2011, p. 22) reflete que,

[...] do ponto de vista da construção da legitimidade da Educação Física para a Educação Infantil, inovador seria não reduzir o movimento corporal da criança à condição de linguagem gestual. Seria evitar que o movimento corporal da criança se mantivesse como meio e/ou fim da tarefa educativa geral e alheia, cativo dos fundamentos codificados e prescritos à Pedagogia pela tradicional Psicologia do Desenvolvimento, em razão da legitimação do seu próprio objeto de conhecimento.

Nessa perspectiva, Varão *et al.* (2023, p. 17) contribuíram ao sinalizarem que “[...] ultrapassar o reducionismo biológico do binômio corpo-movimento é um desafio que exige pensarmos possibilidades de trabalhar pedagogicamente a corporeidade em sentido amplo”.

E, indo além, cabe, ainda, no trabalho pedagógico, um “[...] olhar de revelação que precisa estar aberto à novidade, para os acontecimentos inusitados, que só se torna possível sem as amarras determinadas por saberes e verdades previsíveis” (Redin, 2009, p. 118 *apud* Mello *et al.*, 2020, p. 330).

Nesse sentido, é preciso buscar estabelecer interação com as crianças de maneira menos hierarquizada e diretiva; organizar os processos de ensino-aprendizagem, levando em consideração as produções culturais infantis e a sua plena capacidade de expressar seus anseios e suas demandas; reconhecer e valorizar as agências das crianças; e fomentar, nas mediações pedagógicas, o protagonismo infantil como forma de dar visibilidade a essas autorias, pontos de vista e produções culturais (Varão *et al.*, 2023, p. 17).

Numa visão ampliada diante da Educação Infantil, compreendemos que as relações entre diferentes campos do conhecimento qualificam os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem no CMEI. Acreditamos que, nas suas práticas pedagógicas, os professores, em acordo com as crianças, podem determinar múltiplos significados e revelar várias possibilidades para o trabalho com todos os temas brincados, inclusive com as experiências de movimento corporal das crianças. Segundo Mello *et al.* (2018, p. 20),

[...] apesar de a EI não se fundamentar em disciplinas, a forma como os professores lidam com o conhecimento ainda está vinculada ao pensamento da Pedagogia Moderna. Nesse sentido, uma educação intelectual, moral e física, com conhecimentos bem delimitados por fronteiras disciplinares, hierarquização dos saberes e dos profissionais que com eles atuam no âmbito escolar, dificulta as ações articuladas entre as diferentes áreas de conhecimento e profissionais que compõem esse contexto.

Nessa lógica, interpondo-se à visão reducionista, nenhum conhecimento deveria ser exclusividade de um campo de saber, portanto o trato com o movimento corporal humano, especialmente o infantil, deveria ser oportunizado por todos os profissionais envolvidos com as crianças. Nesse raciocínio, é necessário o diálogo entre todas as áreas que compõem o currículo da Educação Infantil, e não um fazer isolado, sem articulação, reforçando a fragmentação do conhecimento. A criança deve sempre ser o centro do planejamento, de modo a ser reconhecida como sujeito integral, histórico, de direitos e produtor de cultura.

Salientamos a legitimidade da Educação Física e sua importância no contexto da Educação Infantil e o quanto os conhecimentos específicos da área podem e devem contribuir para a educação integral de nossas crianças, por meio de um currículo diversificado. Um currículo que amplia a construção do conhecimento em múltiplos campos de experiências, não se limitando apenas à linguagem corporal, superando a visão de dimensão disciplinar.

Assim, concordando com Andrade Filho (2011), interessante e oportuno seria pensar o movimento corporal das crianças como possibilidade em si, com subjetividades, interesses e vontades, assim como

[...] modo ético que a criança, também na condição de “aluno”, dispõe de mover a si e ao seu mundo e, por essa via, como um modo pedagógico de o sujeito infantil relacionar a si com a sua realidade e produzir os sentidos da sua cultura dentro da cultura geral (Andrade Filho, 2011, p. 22).

Nesse sentido, considerando a importância da organização de um ambiente intencionalmente planejado, que contemple outras possibilidades de investigar o assunto, este estudo partiu da seguinte pergunta: como as EMC das crianças estão sendo oportunizadas/favorecidas/valorizadas nas práticas pedagógicas docentes, do ponto de vista das colaboradoras e como elas dialogam interpretativamente com os documentos norteadores?

Com essa problematização, buscamos mostrar como as EMC das crianças são um interesse e necessidade típicos da cultura infantil, sendo, assim, valiosas oportunidades de promover aprendizados mais significativos para as crianças. Buscamos também argumentar que é uma questão que enseja debate e reflexões, no sentido de uma construção mais coletiva nos planejamentos e projetos, para reorientar

o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a própria organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil.

Com as questões apresentadas, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as possibilidades de favorecer/oportunizar/valorizar as EMC das crianças nas práticas pedagógicas docentes, na opinião das professoras do turno matutino do CMEI Darcy Castello de Mendonça (DCM) e dialogar interpretativamente com os documentos norteadores mais recentes.

Como objetivos específicos temos:

a) Dialogar com as docentes do CMEI DCM do turno matutino sobre as EMC, por entendê-las como um tipo de experiência fundamental da infância, em favor de um desenvolvimento e de uma educação mais significativa para as crianças;

b) Refletir, coletivamente, sobre a interpretação e ressignificação, no âmbito do CMEI DCM, dos campos de experiências prescritos na BNCC e nos Temas Infantis de Vitória, presentes nas Diretrizes Curriculares de Vitória/ES, e suas possibilidades de articulação com as EMC das crianças;

c) Recolher sugestões de reorganização de rotinas e planejamentos coletivos advindos das reflexões emergentes das discussões coletivas resultantes dos movimentos de formações e investigações anteriormente realizadas;

d) Propor sugestões de práticas pedagógicas que valorizem as EMC das crianças;

e) Gerar um recurso educacional que sugira práticas pedagógicas que valorizem as EMC das crianças.

Assim, impulsionada pelos recentes estudos oportunizados no Mestrado Profissional, esta pesquisa se justifica na medida em que coloca em questão e reflexão a importância do investimento em práticas pedagógicas educacionais relacionadas às experiências de movimento corporal das crianças (Andrade Filho, 2011). Essas experiências precisam ser valorizadas na Educação Infantil, por considerarmos ser de extrema relevância pensar o corpo e o movimento como maneira crucial de a criança aprender e se relacionar com o mundo a sua volta, bem como o modo como se apropria e ressignifica a cultura na qual está inserida e, assim, também se faz sujeito.

Ao longo da escrita, utilizaremos citações e orientações curriculares da BNCC (Brasil, 2017) e das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil do Município de

Vitória-ES (Vitória, 2020). Porém, estamos atentos que, segundo Certeau (1994 *apud* Barbosa; Martins; Mello, 2019, p. 154),

Há de se admitir que, embora esses documentos produzam repercussão na prática cotidiana de sistemas, escolas e docentes, entre o currículo prescrito e o vivido existem distanciamentos consideráveis, que por vezes põem em xeque a eficácia dessas propostas. Os sujeitos que operam com essas orientações não se comportam de forma passiva e, por meio de ações táticas, no sentido certeauriano do termo, burlam, resistem e ressignificam os bens culturais ofertados em função das necessidades contextuais oriundas dos cotidianos em que estão inseridos.

Não negamos a existência desses documentos e vamos citá-los e interpretá-los ao longo do trabalho, já que estão presentes no cotidiano e se valem como orientadores das instituições educacionais. Porém, o que queremos deixar claro, já de antemão, é que a dinâmica curricular da Educação Infantil se constitui para além dos diálogos somente com os documentos, pois ela também se consolida a partir da ação e do encontro de diferentes sujeitos no cotidiano das instituições, num contexto social, cultural e histórico.

Dentre os documentos mais atuais (cronologicamente) que orientam as práticas pedagógicas na Educação Infantil, no universo do nosso município, estão a BNCC (Brasil, 2017) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil do Município de Vitória (Vitória, 2020). Porém, aproximamo-nos mais das propostas orientadoras do currículo de Vitória-ES, dada a sua convergência com a linha de raciocínio deste estudo.

Observamos que o currículo do sistema de ensino do Município de Vitória (Vitória, 2020, p. 59), no tópico 4.2.2: “docência: pesquisa e criação”, argumenta que

A docência na Educação Infantil convoca a pensar nas especificidades das ações pedagógicas com as crianças e as infâncias, o que requer um conjunto de elementos como condição de atuação nessa etapa da Educação Básica, como: aprofundamento conceitual, pesquisa, processos formativos, trocas de experiências, entre outros que apostam na integralidade das linguagens, dos sujeitos, dos conhecimentos, rompendo com a fragmentação do currículo.

Dessa forma, este estudo oportuniza, além do diálogo, espaços/tempos de debate, discussões, trocas de experiências, para que as educadoras assumam um olhar reflexivo, a fim de otimizarem a dinâmica curricular, o ambiente escolar da Educação Infantil, dentro das suas realidades específicas, levando em consideração

as singularidades das crianças do CMEI, trazendo à tona possibilidades de práticas pedagógicas que contemplem e oportunizem as experiências de movimento corporal das crianças, que se traduzem num elemento chave de socialização delas com o mundo a sua volta.

No que diz respeito ao referencial teórico, Andrade Filho (2011, p. 15) reconhece que as EMC vividas pelas crianças são necessárias como fontes de

[...] ação e realização, possibilidade efetiva de aquisição de um tipo de conhecimento objetivo, estruturante, regulador e revelador das experiências, das ações, da linguagem, da subjetividade, das representações das dimensões reais e virtuais da vida e das condições efetivas de socialização da criança.

Nessa mesma linha de raciocínio, na abordagem da Sociologia da Infância, Sarmiento (2013), citado por Carvalho *et al.* (2022, p. 11), salienta que “[...] a educação da infância deve ser organizada como um campo de possibilidades, considerada o espaço social da vida das crianças, pois nesse lugar há um encontro de culturas”. Além dessa afirmativa, evidenciam-se os interesses e as necessidades infantis, que se revelam em um brincar vinculado ao contexto social das crianças, “[...] para que as suas práticas lúdicas tenham significado e façam sentido para o seu desenvolvimento e, dessa forma, compartilhem de um processo de aprendizagem prazeroso” (Carvalho *et al.*, 2022, p. 28).

É necessário que as ações das crianças por meio das expressividades corporais sejam reconhecidas e valorizadas no contexto da Educação Infantil. Dessa forma, as práticas pedagógicas docentes devem favorecer as experiências de movimento corporal das crianças. A observação diária dos interesses e necessidades das crianças nos CMEIs nos convoca a repensar e refletir metodologias que conversem e compreendam melhor as culturas infantis, tomando o corpo e o movimento como ponto de partida, “[...] como ação social, pedagógica de iniciativa do próprio sujeito criança, ou ainda, como o mais próprio modo de a criança aceder, acontecer e conhecer a realidade pelo seu próprio ponto de vista” (Andrade Filho, 2011, p. 138).

Adiantamos que, de forma sintetizada, no que se refere aos procedimentos metodológicos, o estudo se caracterizou como qualitativo e exploratório. Utilizamos a técnica de microrreuniões para a produção de dados e informações, além de

questionários com perguntas abertas e fechadas. As microrreuniões foram realizadas dentro dos tempos de planejamento dos profissionais e os questionários entregues a 23 colaboradoras da pesquisa, sendo que 21 retornaram completos e 2 incompletos.

As microrreuniões e o questionário objetivaram compreender, também, além dos aspectos das informações da carreira – como formação acadêmica, tempo de atuação na Educação Infantil, cargo/função em que atua no CMEI – a influência da corporeidade das colaboradoras nas suas práticas pedagógicas, como é a sua relação com os documentos norteadores, que práticas pedagógicas são realizadas, se a organização dos tempos/espacos favorece ou não as experiências de movimento corporal das crianças, além de sugestões de possibilidades de atividades para a valorização das EMC. Os dados e as informações obtidos foram sistematizados em gráficos e quadros, permitindo uma melhor organização para posterior análise, compreensão e discussão.

No que diz respeito à contribuição deste estudo, além de evidenciar a necessidade de valorização das experiências de movimento corporal das crianças nos diversos tempos/espacos no CMEI, tomamos as EMC como elemento articulador do currículo, para, conseqüentemente, sugerirmos reorganizar/repensar projetos, rotinas, espacos e práticas pedagógicas docentes. Abre-se uma visível oportunidade de apontar caminhos para a ressignificação do formato de ações formativas que façam mais sentido para aqueles que lidam diretamente com as crianças no dia a dia.

Em relação à estrutura, esta dissertação está organizada em 9 capítulos, conforme descrito a seguir.

Iniciamos trazendo nosso histórico de vida e os caminhos que levaram à escolha e aproximação com o tema.

Na introdução, apresentamos as questões que emergiram sobre o tema estudado, os objetivos da pesquisa, sua justificativa, além das possíveis contribuições do estudo para a Educação Infantil.

No segundo capítulo, aproximamos o estudo a bibliografias referentes às infâncias, às experiências de movimento corporal das crianças, às contribuições da Educação Física na Educação Infantil, aos documentos norteadores mais atuais da Educação Infantil, além de discussões sobre o currículo e práticas pedagógicas.

No terceiro capítulo, apresentamos a trajetória metodológica e suas etapas de realização. Expomos quais foram as ações realizadas durante o estudo, pesquisa e

intervenção, além de uma caracterização detalhada do CMEI, enriquecida por meio de fotos dos espaços físicos e quadros organizacionais das atuações/cargos/funções dos profissionais que nele atuam.

No quarto capítulo, esclarecemos como se deu todo o plano de desenvolvimento da pesquisa e os grandes desafios do cotidiano encontrados neste percurso metodológico, conferindo singularidade ao processo vivenciado. Demostramos como se deu a aproximação com as colaboradoras da pesquisa, a organização das intervenções e seus períodos de realização, assim como a participação das colaboradoras nas microrreuniões.

No quinto capítulo, apresentamos as análises e compreensões dos dados e das informações obtidas a partir das microrreuniões realizadas e questionários aplicados às participantes da pesquisa. Organizamos essas análises em “Ponto 1”, “Ponto 2” e “Ponto 3”, visando favorecer a compreensão. Nesse capítulo, expusemos as primeiras impressões após a ação formativa na intervenção 1 e os assuntos recolhidos durante os diálogos com as colaboradoras. Também recolhemos sugestões de práticas pedagógicas que, na opinião delas, valorizem as experiências de movimento corporal das crianças.

O sexto capítulo se propôs a compreender as práticas pedagógicas propostas com as EMC e realizar aproximações e diálogos com os documentos norteadores: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória/ES (Vitória, 2020).

O sétimo capítulo traz estratégias e sugestões resultantes dos diálogos nas microrreuniões, para favorecerem um ambiente mais propício às experiências de movimento corporal das crianças na opinião das colaboradoras da pesquisa.

Após toda a discussão e diálogos estabelecidos, elencamos, no capítulo oito, pontos de relevância como indicadores finais para remate da pesquisa no CMEI DCM.

Por fim, no nono capítulo, encerramos o trabalho sintetizando os pontos cruciais que elucidassem os objetivos da pesquisa e a importância da valorização das experiências de movimento corporal nas práticas pedagógicas no CMEI. Também, apontamos caminhos com sugestões de práticas pedagógicas, projetos coletivos e estratégias para superar a cultura escolar enraizada, além da proposta de um recurso educacional para ressignificar, principalmente, os tempos de formação conferidos na estrutura de ações formativas.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS POR MEIO DE SEUS CORPOS E MOVIMENTOS CORPORAIS NOS CMEIS

Estudos da Sociologia da Infância definem que as crianças são "[...] atores sociais nos seus mundos de vida, a infância como categoria social do tipo geracional, socialmente construída" (Sarmiento, 2008, p. 7).

Nessa mesma linha de raciocínio, o processo educativo pautado na Sociologia da Infância é organizado de modo a valorizar o protagonismo da criança e a promover uma escuta sensível de suas falas, considerando não apenas a linguagem verbal, mas também suas enunciações corporais para realizar possíveis alterações nas mediações pedagógicas planejadas (Lima; Martins; Oliveira, 2022).

Algumas proposições acerca do tema corpo e movimento tomam destaque quando os olhares são voltados para a Educação Infantil. No que tange ao corpo, a primeira circunstância, antes de tudo, segundo Farah (2010, p. 402), é a "[...] necessidade de aceitarmos a condição de que somos *sujeitos-corpos*, isto é, entendermos o corpo como nossa identidade, nossa unidade de existência que nos dá visibilidade e acesso ao mundo". Formando uma diversidade complexa e rica de expressões, o corpo é a chave de comunicação expressa por meio de gestos carregados de sentidos, afetividades, intenções e particularidades, trazendo consigo diferentes maneiras de se movimentar, estabelecendo um vínculo com o ambiente em que está inserido.

A criança está em constante movimento. O seu pensamento flui pela intensidade do seu corpo; ela pensa falando e fala pensando. Em suas experimentações, embarca em paixões, em aventuras, nas novidades, nas aulas que produzimos com ela, nas tintas que oferecemos, nas cores das paredes, nas imagens dos desenhos infantis, nas conversas dos adultos, nas luzes que iluminam a sala e na luz do sol que se adentra por uma fresta, no movimento do ventilador, na gota d'água que pinga na torneira, nas estampas das roupas, ou no brinco novo que estreou naquele dia de aula. A criança é o que se liga nos trajetos que produz (Gonçalves, 2019, p. 119).

Dessa maneira, o corpo e o movimento tomam protagonismo na Educação Infantil, abrindo-se, então, o entendimento de que, segundo Ayoub (2001, p. 57),

[...] a criança é quase sinônimo de movimento; movimentando-se ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Criança é quase sinônimo de brincar; brincando ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Descobrir, descobrir-se. Des-cobrir, tirar a cobertura, mostrar, mostrar-se, decifrar. Alfabetizar-se nas múltiplas linguagens do mundo e da sua cultura.

No ambiente institucionalizado, recorrentemente, as crianças e suas singularidades são encaixilhadas pelo olhar adultocêntrico e pela cultura adulta. Cavalcante (2021) afirma que um conceito surgido na Sociologia da Infância, o adultocentrismo, baseia-se na ideia de que a sociedade, em suas diversas dimensões, organiza-se a partir da figura do adulto. Faria e Santiago (2015), citados por Cavalcante, (2021, p. 201) definem adultocentrismo como

[...] um processo que invisibiliza crianças e adolescentes enquanto sujeitos históricos de lutas e transformações sociais, que promove o apagamento da especificidade de suas vidas, na medida em que as concebe como, na nomenclatura utilizada pelo autor, “protótipos de adultos” numa perspectiva do vir a ser e não do já é. Nesse contexto, as crianças e adolescentes têm o seu presente negado em função de um futuro que elas não escolheram, não participaram da construção e do qual, muitas vezes, não desejam participar.

Sayão (2002, p. 58) pontua sobre uma prática que os adultos tendem a exercer como “[...] uma espécie de dominação constante sobre as crianças, desconhecendo-as como sujeito de direitos, até mesmo não reconhecendo o direito de movimentar-se”. Percebemos, dentro do universo infantil, que, às vezes, elas não dizem por elas mesmas, ou seja, são outros representantes que falam *sobre* ou *por* elas.

Para que essa dominação não ocorra, é importante entendermos que as crianças não são seres passivos e que suas culturas merecem ser estudadas, mudando o olhar adultocêntrico, que constrói a criança de fora, para um olhar situado no próprio universo das crianças. Um olhar que busca percebê-las por meio dos significados, sentidos e valores que elas atribuem às situações em que vivem coletivamente nas suas interações sociais.

Dessa forma, percebemos que o modo de ver a criança e o caminho para sua compreensão é o pilar na construção do trabalho docente e a partir de onde decorrerão as contribuições metodológicas, conceituais e educacionais para outra perspectiva pedagógica. É importante que as formas de expressão, as práticas, os valores e conhecimentos, partilhados nas interações entre as crianças, sejam valorizados, havendo o entendimento de que eles constituem culturas próprias e

modos específicos de organização e, assim, possam ser levados em conta no planejamento das ações pedagógicas.

Dentro dessa cultura infantil, que precisa ser entendida e respeitada, manifestam-se as experiências de movimento corporal (EMC) (Andrade Filho, 2011). Essa expressão, criada pelo autor, em sua tese de doutorado, sugere que as EMC são uma necessidade e um interesse típico da criança. Em outras palavras, são parte significativa do seu ofício de criança¹⁰. Quando vividas, são possibilidades de estruturação e revelam fonte de construção de conhecimentos, relação com os outros e com o ambiente que cerca as crianças. Nesse cenário, Souza e Graciolli (2014, p. 102) refletem que “[...] a criança em si é movimento, e através do movimento que ela explora seu corpo e interage com o meio e com as pessoas”. Concomitantemente, tomando as experiências corporais das crianças como fator de diálogo e de criação de subjetividades, afirmamos que, [...] “quando a criança se movimenta, seu movimento é carregado de sentidos, pois é através do movimento e do corpo que a criança expressa seus sentimentos, emoções e vontades. Impõe sua presença no meio” (Souza; Graciolli, 2014, p. 103).

Assim sendo, salientamos a importância de práticas pedagógicas que dialogam com os interesses e necessidades da infância *com* as crianças e não *para* as crianças. Práticas pedagógicas limitadoras, que buscam alcançar uma “harmonia”, quando essa harmonia se traduz num movimento disciplinador de corpos ou com imposições que robotizam suas expressividades, que inibem sua criatividade ou negociam a “hora do brincar” como prêmio não devem fazer parte do contexto dos centros de educação infantil.

Na prática pedagógica escolar também os professores falam muito atualmente na criança como sujeito de direito, mas o que se vê é que as crianças, na condição de alunos, não têm suas necessidades e interesses devidamente considerados para orientar a organização e o funcionamento do trabalho pedagógico escolar, tampouco têm possibilidade de vivenciar experiências de movimento corporal como gostariam de vivenciar e, de um ponto de vista pedagógico ativo, seria necessário e interessante que vivenciassem (Andrade Filho, 2011, p. 18).

¹⁰ Segundo Sirota (2001), a expressão “ofício de criança” se refere ao ingresso da criança na cena sociológica, considerando a infância como uma construção social que possui traços específicos, tomando a sério as experiências sociais que as crianças vivenciam nesta fase da vida.

A cultura institucional, nessa perspectiva de restrição do movimento corporal infantil, sistematiza o movimento em detrimento da ordem. Richter e Vaz (2009, p. 66) questionam que as práticas pedagógicas que retêm o corpo da criança estão delineadas por “[...] processos de ajustamento, modelagem, regulação e disciplinamento”.

Quando a criança não se faz presente com sua voz ativa, seus interesses e necessidades talvez não estejam sendo levados em consideração, na construção desse planejamento. Admitir o ponto de vista da criança significa reconhecer sua competência, sua participação e seu protagonismo na educação em diferentes espaços sociais.

A desvalorização do movimento da criança suprime as dimensões educativas do movimento lúdico como forma rica, potente e propiciadora do seu desenvolvimento integral. As práticas pedagógicas deveriam ter o lúdico como princípio norteador, possibilitando que as manifestações corporais encontrem significado pela ludicidade e pela brincadeira presentes nas relações que as crianças mantêm com o mundo.

Tendo em vista todo esse interesse das crianças pelas experiências de movimento corporal, entendemo-las como forma valiosa de valorização da cultura infantil, como interesse típico da cultura infantil. Quando se trata de Educação Infantil, exige-se dos profissionais envolvidos o entendimento das peculiaridades dessa etapa de ensino e a necessidade de construção de práticas pedagógicas integradas e articuladas que reconheçam as crianças como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e protagonistas dos seus processos de socialização. Dessa forma, buscamos mediar e oportunizar, nos debates, além de trocas de experiências e discussões, com a presença de profissionais de diferentes áreas de estudo, formas de valorizar essas experiências de movimento corporal, no sentido de uma construção mais coletiva nos planejamentos e projetos, reorientar o PPP e a própria organização e funcionamento do nosso CMEI.

2.2 DOCUMENTOS NORTEADORES E CURRÍCULO: ENCONTROS E DESENCONTROS

Antes de falarmos de documentos norteadores, é necessário salientar que eles sempre serão ressignificados e interpretados de forma singular por aqueles que atuam

no cotidiano do Centros de Educação Infantil ou em qualquer outra etapa de ensino. Os autores desses textos, mesmo que desejem, não podem ter controle sobre os significados que serão atribuídos por aqueles que leem. “Parte do texto pode ser rejeitada, excluída, ignorada” (Bowe; Ball, 1992 *apud* Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 434).

Os documentos não são como “bula” ou determinantes da prática propriamente dita. Não há como desconsiderar a história de vida dos profissionais que ali estão; sua formação acadêmica; o contexto histórico, social e cultural do ambiente da instituição; os espaços físicos; a forma de organização e outros tantos condicionantes existentes que influenciarão nas práticas pedagógicas realizadas, sobretudo as crianças e famílias que ali estão e possuem suas singularidades e contextos específicos.

Além disso, como propõe Ball (1994), citado por Pessoa (2018, p. 38), “[...] quando se trata de textos de política destaca-se que estes não são necessariamente claros e de fácil compreensão, pois seus significados nem sempre são evidentes ou estão fixados no texto”.

Cabe o alerta de que, “[...] regra geral, a definição de um currículo nacional pressupõe uma homogeneização cultural, pois algumas vozes calarão e outras poderão ser ensurdecidas. Pode-se caminhar para um empobrecimento curricular” (Hypolito, 2019, p. 195).

Antes de dialogar, dentro do possível, com os documentos oficiais, precisamos tratar da postura do profissional da Educação Infantil e nos questionarmos sobre as relações que estamos construindo com as crianças: se “[...] negam ou afirmam infância, permitem ou cessam o diálogo, ‘interrompem a infância’ ou permitem seus tempos” (Skliar, 2012 *apud* Carvalho, 2019, p. 39).

Essa conversa precisa ser sustentada pelas concepções de infância subjacentes às ações pedagógicas e currículos, transformando a visão que focaliza o que se passa “entre” elas, direcionando a sua atenção para as produções advindas das suas “culturas de pares”¹¹, ou seja, daquilo que as crianças constroem e compartilham em interação com as demais (Corsaro, 2009). Assim, buscam superar a perspectiva da criança como um “ser-em-devir”, para revelar nas suas características como “ser-que-é”, na totalidade de suas competências e disposições

¹¹ O conceito de cultura de pares embasa a compreensão da forma como as atividades de grupo das crianças são teorizadas (Corsaro, 2009).

(Sarmiento, 2013). Esse campo, pautado na concepção da Sociologia da Infância, compreende os infantes como “[...] atores sociais nos seus mundos de vida [...]” (Sarmiento, 2008, p. 22) e busca romper com a visão “adultocêntrica” de educação, que anula as potencialidades criativas e subjetivas das crianças (Zandomíneque, 2018).

Mesmo propondo mediações pedagógicas ao longo deste estudo, sabemos que são apenas proposições e que as crianças sempre as ressignificarão e tomarão para elas aquilo que mais as interessa, ou que mais as aproxime de sua cultura infantil. Segundo Neira (2019, p. 68), “[...] ressignificar implica atribuir novos significados a uma manifestação produzida em outro contexto com base na própria experiência cultural”. As crianças, segundo Gonçalves (2019, p. 36),

[...] problematizam os currículos prescritivos, recusando-se a ser meras leitoras de código. Mudam os percursos do labirinto, inventam conexões, agenciamentos e outras possibilidades de viver suas aprendizagens, construir seus conhecimentos e produzir currículos.

Exploraremos e nos restringiremos, neste tópico, à interpretação e diálogo com os documentos norteadores mais atuais (cronologicamente) para a nossa realidade do município de Vitória-ES. Basear-nos-emos nos discursos advindos da Base Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil do município de Vitória-ES (Vitória, 2020).

Em relação à BNCC (Brasil, 2017), consideramo-la um documento polêmico e não consensual. Estava caminhando para uma perspectiva interessante, representativa, mas, no apagar das luzes, foi aprovada “[...] trazendo alterações em seu texto final que desfiguraram boa parte do que havia sido construído até a segunda versão” (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 82), deixando de incorporar propostas importantes das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010), dentre outras discussões, para atender a interesses particulares. Observamos, no documento, uma ambiguidade, já que traz avanços com relação à concepção de criança e à dinâmica curricular, nos campos de experiências, mas, em contrapartida, opera numa perspectiva desenvolvimentista, ao propor objetivos de aprendizagem e desenvolvimento classificados em códigos, impondo metas, cujo resultado pode se tornar mais importante do que o processo de aprendizagem.

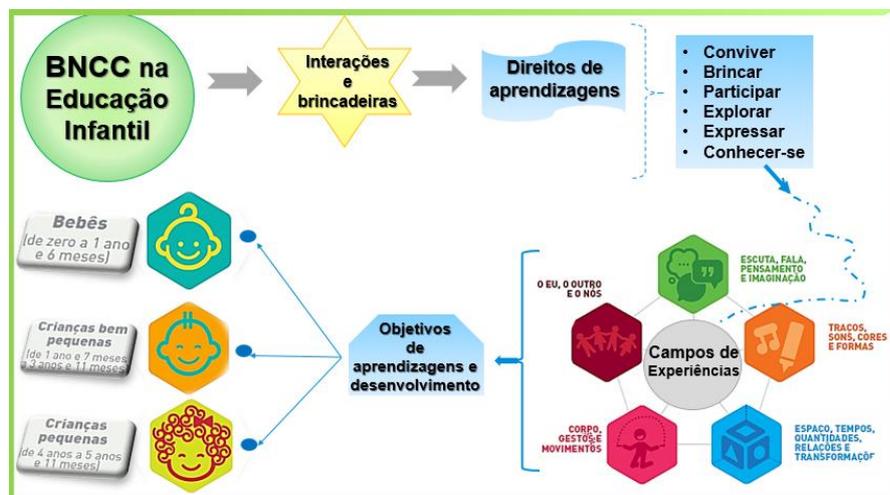
O documento da BNCC (Brasil, 2017) considera as aprendizagens e o desenvolvimento da criança por meio dos eixos estruturantes “interações e brincadeiras”, nas dimensões cuidar e educar dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas¹².

De acordo com o texto do documento, são assegurados aos alunos os “[...] direitos de aprendizagem, de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (Brasil, 2017). Esses “direitos de aprendizagem” decorrem dos eixos estruturantes

[...] interações e brincadeiras que dão condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2017, p. 37).

Sua organização curricular da Educação Infantil está estruturada em cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Nesse âmbito, são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017).

Figura 1 - Organização da BNCC para a Educação Infantil



Fonte: Elaboração própria (2023).

¹² Bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas é a nomenclatura que divide as faixas etárias de acordo com a BNCC (Brasil, 2017). Dessa forma, compreendem-se bebês: crianças de zero a um ano e seis meses; crianças bem pequenas: de um ano e sete meses a três anos e onze meses; e crianças pequenas: de quatro anos a cinco anos e onze meses.

Assim, ressaltamos uma crítica relacionada, principalmente, aos “objetivos de aprendizagens e desenvolvimento” da BNCC (Brasil, 2017), com seus códigos alfanuméricos confusos, ao impor metas que as crianças devem cumprir ou o que elas devem aprender num determinado período etário específico. Isso pode servir de controle e avaliação objetiva das crianças e do professor, destituindo-as de sua subjetividades, práticas autorais e produções culturais.

Ao discutir os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC, Pereira (2020, p. 83) ressalta que, quando o documento aborda os

[...] objetivos de aprendizagem para cada “campo de experiência”, ele retira a centralidade do planejamento na criança e coloca sobre os conteúdos de aprendizagem. As rotinas, atividades, experiências e aprendizagens passam, assim, a ter como ponto de partida aquela lista de objetivos, afastando-se do conhecimento das individualidades, potencialidades, necessidades e desejos das crianças.

Barbosa, Silveira e Soares (2019) também alertam para essa uniformização, quando relatam que esses caminhos prescritivos, altamente impostos, tais como parâmetros estabelecidos pelos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em cada faixa etária, envolvem um modelo de como ensinar, com descrição engessada de habilidades a serem desenvolvidas.

O conceito de experiência trazido pela BNCC é muito restrito, já que é desprovido do contexto cultural e das condições sociais das crianças. Cabe ressaltar que, segundo Mello *et al.* (2016, p. 137), mesmo que esse campo de experiência possa ser uma potência e a nomenclatura precise ser mantida, é necessária uma reflexão, já que

[...] a institucionalização e a sistematização da experiência em campos temáticos pode afetar a própria potência desse “fenômeno”, pois a experiência não é dada a priori, mas, ao contrário, ela emerge da imprevisibilidade do cotidiano e na criatividade/inventividade dos sujeitos que dele fazem parte (Mello *et al.*, 2016, p. 137).

Assim, devemos entender a experiência a partir do presente. A experiência não é promovida pelo professor. A experiência é o que a criança significa e faz com aquilo que a gente oferta. Fochi (2015 *apud* Mota, 2019, p. 12) nos faz refletir que

Em seu estado máximo, uma experiência se converte para o sujeito da experiência em uma interpretação ampliada sobre o eu e o mundo, sobre aquilo que naquele momento significa ser o seu ambiente. Pode-se dizer que é a partir das experiências que o homem produz sentidos pessoais e coletivos, constituindo um aprendizado constante, já que nenhuma experiência termina em si mesma.

Assim, é necessário refletirmos sobre essa “previsão” das habilidades e aprendizagens, já que,

[...] nos processos de subjetivação e no encontro com os signos aprendentes, cada criança viverá o encontro com um signo em seu corpo intensivo, e isso movimentará o seu pensamento em processos de diferenciação aprendente, produzindo dobras que caminham da virtualidade para a sua atualização e realização. Portanto, variações de aprendizagem na produção de conhecimento, linguagens, afetos, afecções e fabulações derivam-se ao infinito, de modo que não há como prever ou definir os percursos a priori trilhados pelo labirinto (Gonçalves, 2019, p. 22).

Indo além dessa perspectiva da BNCC, a nosso ver, as Diretrizes Curriculares de Vitória (Vitória, 2020) apontam para uma visão ampliada e significativa de currículo, por meio das interações e brincadeiras, propondo eixos indissociáveis educar-cuidar-brincar-interagir e ganhando uma maior articulação num conjunto de diferentes olhares, atitudes, saberes e fazeres que afirmam as relações e orientam as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Com relação ao tema de estudo, as Diretrizes Curriculares de Vitória (Vitória, 2020) dialogam com uma visão mais abrangente, corroborando melhor nossas ideias e visões, e não parece ter esse caráter mandatório, prescritivo e objetivo tão presente na BNCC.

As Diretrizes Curriculares de Vitória (Vitória, 2020), com relação à visão de currículo, afirmam:

A partir da ideia de articulação, o currículo pode ser compreendido como lugar de encontro, em que as experiências e os saberes das crianças se entrelaçam com as propostas pensadas com elas, a partir delas e para elas, nos diferentes processos de produção constituídos pelos diversos sujeitos da Educação Infantil. Dessa forma, tanto na dimensão propositiva, envolvendo os documentos orientadores de âmbitos nacional, municipal e local, quanto na dimensão vivida, em que estão as crianças, os profissionais, as interações, as ações inventivas e o cotidiano, o currículo materializa-se no acontecimento das experiências de aprendizagem (Vitória, 2020, p. 54).

Ao longo do seu processo de construção, foi concebida a ideia de utilizar temas como modo de organização e articulação curricular. Segundo o documento,

A aposta foi embasada na ideia de contemplar a perspectiva de projetos desenvolvidos a partir de temas, já muito utilizada na dinâmica curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Vitória. Considerando o protagonismo de todos os sujeitos da Educação Infantil, a organização em Temas Infantis de Vitória (TIV's) abre as possibilidades de trabalhar as diferentes linguagens, saberes e conhecimentos de forma integrada, a partir dos cotidianos com as crianças e suas infâncias (Vitória, 2020, p. 20).

Os temas (TIVs) são “[...] abordagens diferenciais traçadas nos encontros educativos, forjados nas relações cotidianas com as crianças e que podem se desdobrar em outros temas investigativos, num movimento contínuo de produção curricular” (Vitória, 2020, p. 80).

Assim, os TIVs têm potencial de servir de proposições e outros desdobramentos para as práticas pedagógicas dos educadores, traduzindo-se de maneira espiralada. Esse processo envolve aprendizagens que emergem dos cotidianos das crianças, das relações com elas, ao serem problematizadas e questionadas num movimento contínuo, não linear, mas com suas nuances e singularidades (Vitória, 2020).

Essa maneira de visualizar não linearmente os processos também exige o entendimento de que não é viável compartimentalizar a aprendizagem em códigos, nem definir ou homogeneizar os caminhos que as crianças percorrerão no labirinto das aprendizagens.

Nas dobras, os mundos possíveis são produzidos. Eis a potência para pensarmos o labirinto e as suas infinitas possibilidades de caminhos, trajetos e bifurcações. Nunca é possível premeditar como as dobras serão criadas, pois o caos rasga as tramas e séries que o compõem e “lá onde as séries divergem começa outro mundo, impossível com o primeiro” (Deleuze, 2009, p. 114-115), que se dobrará ao infinito, criando, assim, outros mundos possíveis, cujas dobras produzirão outros caminhos em que poderemos habitar e perscrutar (Gonçalves, 2019, p 25.).

Assim, subjacente ao dialogar sobre qualquer “prescrição” orientadora na Educação Infantil, seja a BNCC ou as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil de Vitória/ES, é importante problematizar as particularidades que envolvem tal contexto, as singularidades das crianças e a necessidade de construção de práticas

pedagógicas que as reconheçam como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e protagonistas dos seus processos de socialização.

Dessa forma, entendemos que as próprias crianças produzem/criam/recriam/transformam o currículo “prescrito”, ou até mesmo as práticas pedagógicas docentes, por meio das suas enunciações, fabulações infantis e suas invenções.

Portanto, quando as crianças fabulam, criando suas fabuloinvenções, experimentam o real – o currículo pensado pelas professoras – e transformam o momento presente em currículos em potencial a serem produzidos por crianças professoras crianças. Esses currículos atualizam-se e realizam-se nas aprendizagens intensivas e inventivas das crianças, compondo, assim, as próprias dobras do labirinto (Gonçalves, 2019, p. 150).

Assim, esse currículo não pode ser pensado como uma prescrição. Ele é produzido no diálogo entre professora e criança, nas ações e interações, no encontro dos sujeitos, sensível às necessidades e desejos infantis.

Para além de qualquer prática pedagógica que possamos pensar mediar com as crianças advinda, neste estudo, dos diálogos das microrreuniões, nas ações formativas realizadas nas intervenções da pesquisa, é necessário admitir que sempre haverá uma leitura infantil para aquela prática, resultando numa nova composição de sentidos, novas conexões e ressignificações elaboradas pelas crianças durante a proposta.

Ao pensarmos aprendizagens das crianças na composição desses currículos, transcendendo às “prescrições documentais oficiais” ou às propostas pedagógicas, concordamos com Oliveira (2016, p. 55), ao salientar que

[...] o que importa são os improvisos criados pelas crianças e estes não têm uma marcação de território, um espaço e um tempo, se constroem dos encontros, dos desencontros, dos improvisos e de situações improváveis. Assim, o currículo não pretende esclarecer fatos, resolver problemas ou encontrar verdades para as coisas do mundo.

Dessa maneira, a criança “[...] busca intervir no mundo, por meio de um currículo fabuloso, que dança em sua construção, através de sua leveza no jogo da criação. Um currículo criativo, que se modifica a partir do que a criança cria e ressignifica” (Oliveira, 2016, p. 141).

Assim, entendendo que a cultura infantil está subjacente a qualquer atividade prescritiva ou a arranjos curriculares, cabe a nós, profissionais que lidamos com as crianças, que mediamos essas ações pedagógicas e que estruturamos os espaços de convivência em que elas estão inseridas, proporcionar um ambiente de valorização das experiências de movimento corporal, com atenção e olhar sensível aos interesses e necessidades infantis. Segundo Andrade Filho (2011, p. 13),

Se essas necessidades e interesses da criança não forem considerados do seu ponto de vista no dia a dia do trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil, expropria-se a chave e compromete-se sensivelmente o desenvolvimento, a educação, socialização da criança como sujeito.

Os “documentos prescritivos” podem auxiliar nos planejamentos de ações e projetos, mas devemos compreender que, na Educação Infantil, as crianças não são autodidatas e os adultos não são os detentores supremos do conhecimento. O que ocorre é o protagonismo compartilhado entre crianças e adultos, ou seja, um encontro intersubjetivo, geracional e intergeracional, mediado pelo mundo.

Assim, proporcionar debates de profissionais de diferentes áreas, com vivências e visões diversas, com histórias de vidas singulares, pode auxiliar na construção de projetos e propostas de práticas pedagógicas mais coletivas e que valorizem/oportunizem as experiências de movimento corporal das crianças, entendendo tais experiências como elemento-chave e articulador com os demais campos do desenvolvimento e educação mais significativa para as crianças.

2.3 A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DOS DEMAIS CAMPOS COM AS EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO CORPORAL NA DINÂMICA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Acreditamos que a materialização das experiências infantis ocorre, em grande parte, por meio do corpo e do movimento, devendo, assim, constituir eixo pelo qual o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve se articular. É por meio de seus corpos em movimento que as crianças interagem com os outros, consigo mesmas e com o meio. Em suas experiências, elas “[...] constroem conhecimentos, afirmam as suas identidades, internalizam e produzem cultura” (Zandomínegue, 2018, p. 44).

Andrade Filho (2012) afirma que as crianças, nos Centros de Educação Infantil, são constantemente “interditadas” de se movimentarem e explorarem suas experiências de movimento corporal. Diante disso, defende que os professores proporcionem experiências de movimento para que as crianças executem e percebam que elas podem colaborar com a sua formação social e pessoal.

Considerando o movimento no cotidiano das instituições infantis como fator preponderante para o educar e cuidar de crianças, em sua tese, Andrade Filho (2012, p. 62) argumenta que devemos “[...] considerar que as experiências de movimento corporal das crianças são uma fonte instituidora de um modo válido de reconhecer a ela como sujeito de ação social, a partir de seu ponto de vista”.

Ao considerarmos que o corpo e o movimento são dimensões constituintes da criança, pelas quais elas constroem as suas experiências no e com o mundo, assim como Mello *et al.* (2020, p. 338), também defendemos a presença de um profissional na Educação Infantil que tenha formação específica sobre a cultura de movimento humano. Dessa forma, a Educação Física, a partir do encontro com as outras áreas do conhecimento presentes na Educação Infantil, pode proporcionar variadas experiências, sendo essencial na tessitura da trama pedagógica complexa que envolve o trabalho com crianças.

Assim sendo, segundo Mello *et al.* (2018, p. 25), devido à “[...] natureza epistemológica do seu objeto de estudo, de suas práticas pedagógicas acumuladas e dos conhecimentos produzidos, a Educação Física é um campo imprescindível para essa primeira etapa da Educação Básica no Brasil”. Observamos, ainda, segundo esses autores, uma expansão recente de profissionais de Educação Física na Educação Infantil, “[...] dada a centralidade do corpo/movimento e das brincadeiras nos processos pedagógicos desenvolvidos na primeira etapa da Educação Básica” (Mello *et al.*, 2018, p. 25), que se reafirma nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e se reafirma na BNCC (Brasil, 2017).

Essa expansão exige, cada vez mais, a construção de um trabalho pedagógico articulado com a dinâmica curricular da Educação Infantil que respeite as especificidades das crianças e que

[...] sejam compatíveis com uma concepção de criança sujeito de ação, também não conceba o objeto de ensino e estudo, as experiências de movimento corporal das crianças, como instrumento, meio ou fim para

alcançar objetivos simbólicos em geral. Conceba-o, como princípio de conhecimento, chave de socialização pela ação, considerando o ponto de vista da criança (Andrade Filho, 2011, p. 17).

Mello *et al.* (2020, p. 333) afirmam que a construção de uma perspectiva pedagógica para a Educação Física com a Educação Infantil

[...] exige tomá-la como uma prática cultural portadora de conhecimentos que só se justifica se articulada às demais práticas educativas da instituição, formando uma dinâmica curricular em que os “[...] modos de agir e interagir com as crianças devem ser pensados a partir delas e com elas”.

A Educação Física na Educação infantil não deve ocorrer isoladamente, mas como parte integrante do currículo e articulada ao projeto educativo da instituição, não cabendo, assim, a repartição do conteúdo, que leva à fragmentação e compartimentação do conhecimento.

Temos, como exemplo, os “projetos de sala”. O ideal é que eles sejam planejados por todos os profissionais envolvidos com as crianças, ou seja, coletivamente. Ainda vemos “falas” de que os profissionais especialistas devem se “inserir” no projeto instituído pela professora regente. Talvez esse raciocínio possa ser resquício, conforme argumentam Martins, Tostes e Mello (2018), de que a inserção da Educação Física, e até mesmo de Artes, foi efetivada como pano de fundo para assegurar às docentes da Educação Infantil o direito de dedicar um terço de sua carga horária semanal às atividades de planejamento, estudos e avaliações.

Em se tratando do pensar coletivo, essa integração não ocorre de maneira mágica ou sinestésica. É necessário proporcionar aos profissionais envolvidos com as crianças momentos de diálogo, interação e trocas de experiências efetivas e significativas para que propostas possam comunicar entre si e o processo seja avaliado e, se necessário, replanejado constantemente, de acordo com os interesses ou não das crianças nesse percurso. Assim, nessa perspectiva, os campos do conhecimento existentes na Educação Infantil precisam se entrelaçar numa forma dinâmica e coerente, em visão integrada, e não fragmentada, desafiando a articulação de vários processos e contextos nas práticas educativas do cotidiano.

Essa dinâmica curricular, no cotidiano que envolve rotinas, percepções, avaliações, interesses e necessidades das crianças, contexto cultural, organização dos espaços, entre outros fatores, concretiza-se a partir do encontro dos diferentes

profissionais envolvidos na instituição e vai além das prescrições curriculares documentais existentes.

Como já apontado anteriormente, um meio de articulação dos professores de Educação Física, Educação Especial, Arte, articuladores e professoras regentes, por exemplo, segundo Richter e Vaz (2009), seriam os projetos coletivos, com a finalidade de superar a demarcação rígida de espaços e horários, propiciando a participação de diferentes profissionais que atuam nesse contexto, como também a integração entre crianças de diferentes períodos etários. Porém, o trabalho coletivo exige abertura para escutar a voz do outro, portanto, é prática importante de escuta de muitas vozes. Na construção desse projeto, as necessidades e interesses das crianças devem ser levados em consideração, assim como as especificidades do contexto escolar, ou seja, as crianças devem ser o centro do planejamento institucional. Conforme aponta a Resolução DCNEI CNE/CEB n. 5/2009, em seu Art. 4º:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

Porém, apesar de os projetos coletivos serem apontados como possibilidades de integração dos diferentes campos de conhecimento presentes nos Centros de Educação Infantil, pontuamos que, da forma como estão estruturados os tempos de planejamento dos professores, ainda não é eficiente para fornecer possibilidades de integração efetiva de todos os docentes envolvidos com as crianças nos diferentes períodos etários. Nessas trocas de experiências, as ideias coletivas seriam de extrema importância para qualificar os projetos e ações de ensino com as crianças, já que cada profissional, com sua formação e especificidade, traria um olhar diferente e interpretativo para visualizar as necessidades e interesses das crianças, assim como propor alternativas que enriqueçam as possibilidades das experiências infantis.

Refletindo sobre os campos de experiências prescritos na BNCC e nos TIVs propostos pela Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no município de Vitória, os professores interpretam que as atividades voltadas para o campo de experiências “corpo, gesto e movimento” (Brasil, 2017) e TIVs “Linguagens” (Vitória, 2020) devem

ser proporcionadas única e exclusivamente pelo professor de Educação Física do CMEI. Essa afirmativa merece reflexão, atenção e uma avaliação.

O primeiro ponto a refletir é sobre evitar reduzir a prática pedagógica do professor de Educação Física, de Arte ou do professor regente (normalmente formado em Pedagogia) a algum “campo” específico. Por exemplo, no caso do trabalho da professora de Educação Física, poderíamos dizer que, para além do campo de experiência “corpo, gesto e movimento” (Brasil, 2017), outros campos de experiências e temas infantis também permitem valorizar os saberes do campo da Educação Física como saberes importantes na etapa da Educação Infantil.

O campo de experiências da BNCC “O eu, o outro e o nós” pode convergir com a Educação Física, na medida em que, por exemplo, levamos os jogos e as brincadeiras que os nossos avós brincavam na sua época. Que época era essa? Como, onde as pessoas brincavam? Dá para aplicar essas brincadeiras no nosso espaço? Como? Ou até mesmo as próprias crianças levarem as brincadeiras que gostam, propondo-as para os colegas e, assim, conhecerem a cultura umas das outras. Nessas brincadeiras, uns poderão observar semelhanças; outros, diferenças. Como eu brinco? Como o outro brinca?

Outro exemplo poderia ser: ao promovermos experiências com superação de obstáculos, em vez de usarmos cones, arcos, ou outros materiais que utilizamos frequentemente, trocar por garrafas e sacolas plásticas. Assim, poderíamos contextualizar a proposta, abordando questões como lixo, poluição e impacto ambiental. Durante a conversa, poderíamos perguntar às crianças se já observaram plástico nas praias ou nos lugares que elas frequentam.

Se forem crianças menores, ainda com dificuldade de se expressarem por meio da fala, poderíamos fazer um teatrinho, por exemplo, de uma tartaruginha que está na água e quer chegar à praia, mas encontra muito lixo no percurso. Nessa situação, poderíamos instigar as crianças a ajudarem a tartaruginha a encontrar formas de desviar do lixo e chegar à praia.

Se essa brincadeira não fosse proposta na forma de problema, provavelmente poderia ser vivenciada como uma experiência comum. Entretanto, proposta como um problema real e concreto, além de permitir o engajamento das crianças na busca pela sua solução, podemos enriquecê-la trazendo uma diferente contextualização para que assuma outras possibilidades. É o que sugerem os TIVs, dentro das Diretrizes

Curriculares para a Educação Infantil do Município (Vitória, 2020), por exemplo, dentro do “tema” 5.2 - “Processos investigativos relacionados com o mundo físico e social, o tempo e a natureza”, especificamente nos subtemas 5.2.1 - “Educação Ambiental e sustentabilidade e 5.2.1.2 - “As múltiplas formas de aprender na dimensão ambiental”.

Outro desdobramento possível para a atividade sugerida acima seria criar instrumentos a partir das garrafas utilizadas como obstáculos e, depois, em diferentes ritmos, brincando com os sons, as crianças tivessem que criar movimentos com o corpo.

Portanto, com esses exemplos, esperamos ter podido ajudar na compreensão de que a interpretação de quem lê documentos orientadores da prática pedagógica, como os TIVs (Vitória, 2020), pode refletir diferentes formas de pensar e materializar a contribuição do trabalho educativo do professor de Educação Física nas Instituições de Educação Infantil. Assim, analisando as propostas pedagógicas explicitadas anteriormente, como delimitar o trabalho da professora de Educação Física a apenas o campo de experiência “corpo, gesto e movimento”? É evidente que, para nós, esse campo estará sempre identificado com as nossas práticas pedagógicas, mas não é apenas ele que nos compete dinamizar. Vejamos a riqueza das propostas anteriormente enfocadas. Quantas vivências elas podem oportunizar, desde que mudemos nossa forma de interpretar os documentos pedagógicos oficiais.

Ou seja, hipoteticamente, podemos argumentar que “realizar movimentos corporais com os sons produzidos pelos instrumentos” é um objetivo interessante, porém, não podemos desconsiderar que, na prática, essa experiência, inicialmente relacionada a um determinado campo, cruza os outros. Assim, conforme os caminhos percorridos durante o processo de ensino, podem precipitar outros tipos de experiências que cruzam, não só o campo “corpo, gesto e movimento”, mas também os demais campos de experiências propostos pela BNCC. Nesse contexto, fica evidente que não é possível definir, *a priori*, como as vivências serão significadas para cada criança.

No caso da proposta com o teatro e a historinha, por exemplo, criada para representar a viagem da tartaruga, potencializamos a cultura oral presente nas narrativas produzidas, podendo ser expressas pelo campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação”. Já quando experimentamos os sons produzidos pelo instrumento, manipulamos diversos tipos de materiais e ressignificamos o material

utilizado, podemos visualizar o campo de experiência “traços, sons, cores e formas”. Ao atentá-los para pensar no espaço que estamos, de como podemos cuidar melhor das nossas cidades, do nosso mundo, dos nossos mares, a questão do lixo produzido que impacta todo o nosso ambiente ou até mesmo tendo que dividir os materiais para que todos tenham materiais para colocar nas garrafas e produzir sons, podemos situar a prática pedagógica no campo de experiências “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Todas essas propostas pedagógicas também poderiam ter sido entrelaçadas com todos os profissionais envolvidos com aquele grupo e suas especificidades, para, assim, a partir das interações das crianças com as contribuições de todos os campos de conhecimento, pensar propostas e metodologias cada vez mais ricas e significativas.

Pensar a partir de uma visão compartimentar das experiências seria rememorar questões fragmentárias disciplinares que estão sendo superadas ao longo dos anos com os avanços dos estudos com a Educação Infantil e dos documentos norteadores desta etapa de ensino.

A partir dessa compreensão, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil municipal de Vitória (Vitória, 2020, p. 39) destacam que,

[...] seja por campos ou por temas, nenhuma forma de organização curricular deve ser tratada de forma isolada, estanque ou fragmentada, mas deve apontar para um trabalho diversificado e integrado, com ações contextualizadas que priorizem as relações estabelecidas e demarquem a especificidade curricular desta etapa da Educação Básica.

Concordamos, portanto, que esse “campo” (corpo, gesto e movimento) e esses “temas” (linguagens) se aproximam do objeto de ensino e de estudo da Educação Física na Educação Infantil. Além disso, como segundo ponto de reflexão, entendemos o corpo em movimento como condição imprescindível para a pedagogia da Educação Infantil, ou seja, para o desenvolvimento e a educação institucionalizada ativa das crianças. Por isso mesmo reafirmamos que, para nós, as experiências que oportunizam/valorizam o corpo em movimento não podem ser restritas apenas à “hora da Educação Física”, nem são exclusividade do professor de Educação Física.

Oportunizar experiências com movimento corporal em outros momentos da rotina é necessário para as crianças. Elas devem sempre ser o centro do nosso planejamento. Os atos de ensino dos docentes da Educação Física isolados não serão

suficientes para atender às necessidades inerentes à cultura infantil, interessada em explorar com o seu corpo.

As professoras de Arte, de musicalização e as regentes também podem explorar diversas formas de promover as experiências de movimento corporal das crianças nos seus atos de ensino. Dizendo em uma linguagem mais despojada, ou seja, falando como hoje é comum falar na nossa vida social, não é sobre ignorar as especificidades das práticas pedagógicas das professoras, mas é sobre articulá-las para bem atender às necessidades das crianças, respeitar seus interesses e, particularmente, reconhecer os sentidos que tais experiências podem ter para elas nos Centros de Educação Infantil.

Mello *et al.* (2020) refletem que o corpo em movimento não é exclusividade da Educação Física na Educação Infantil. Outras áreas do conhecimento podem e devem trabalhar com experiências que promovam o corpo em movimento em suas mediações pedagógicas. Da mesma forma, entendemos que a Educação Física, por meio da promoção das experiências de movimento corporal das crianças também pode transitar por todos os campos de experiências (Brasil, 2017) e temas (Vitória, 2020) nas suas propostas pedagógicas.

Assim, tratar o movimento corporal das crianças, como possibilidade pedagógica, não é uma questão de exclusividade, desse ou daquele campo de saber, mas construir uma abordagem dessa questão consistente e adequada a uma concepção de criança ativa também não é “favor” ou “privilégio” de nenhum campo de conhecimento. Requer uma compreensão diferenciada do problema. Uma compreensão tal que, por mil razões adultas, não temos visto os cultivadores da manutenção da cultura escolar demonstrar disposição e, talvez, até condições teórico-metodológicas para construí-la (Andrade Filho, 2011, p. 16).

Todavia, devemos ter atenção ao nos apropriarmos das experiências de movimento corporal das crianças, principalmente de jogos e brincadeiras, como estratégia metodológica para atingir determinados fins, como aprender a ler e escrever, estimular o raciocínio lógico-matemático e as funções psicomotoras (equilíbrio, lateralidade, motricidade fina etc.) (Mello *et al.*, 2020, p. 338), ou até mesmo para negociar a “hora da atividade” e a “hora do brincar”. Dessa forma, inflar o currículo com atividades motoras não significa contemplar as necessidades infantis. A apropriação instrumental do movimento, utilizando-o como meio para a promoção de determinadas aprendizagens, destitui as crianças de suas subjetividades, práticas

autorais e produções culturais. Como afirma Freire (2005), tão importante como saber ler e escrever, é saber brincar, dançar e jogar.

Na Educação Infantil, a Educação Física não é demarcada como disciplina curricular, mas como parte integrante de toda a dinâmica curricular da Educação Infantil, compondo a proposta pedagógica das instituições de ensino, possibilitando a ampliação das experiências de aprendizagem. Nesse contexto, a BNCC (Brasil, 2017), dentro do seu compromisso com a educação integral, reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento global humano, compreendendo a complexidade e a não linearidade do seu desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. O documento afirma, também, que significa assumir uma “[...] visão plural, singular e integral considerando-os como sujeitos de aprendizagem, promovendo uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades” (Brasil, 2017, p. 14).

Assim, formações continuadas e planejamentos coletivos são cruciais para promover aprofundamento, acesso ao conhecimento, intercâmbio e trocas de experiências entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de nossas crianças.

Trabalhar por uma abordagem nessa perspectiva é um projeto possível, lógico e complexo. Exige que os diferentes objetos de conhecimentos dos diferentes campos de saber estejam visíveis para serem interrogados de forma dinâmica, em acordo com as necessidades e interesses das crianças, considerando o seu ponto de vista. Essa perspectiva não é fácil de ser aceita e compreendida. Contraria a cultura escolar, a tradição teórica metodológica instituída, desloca o professor do centro do processo educativo, reivindica que a escola se organize e funcione em atendimento às demandas das crianças, e não em razão das determinações da economia, no sentido mesmo do estabelecimento de uma ordem pedagógica, também sua (Sarmiento, 2000), que não as exclua das decisões sobre os processos de educação com cuidado que incontornavelmente as afeta (Andrade Filho, 2011, p. 17).

Portanto, como prerrogativa deste estudo, todas as professoras envolvidas com as crianças, dentro dos Centros de Educação Infantil, devem valorizar as experiências de movimento corporal no cotidiano, proporcionando/oportunizando ações educativas diversificadas e enriquecedoras, já que essas experiências de movimento corporal das crianças constituem especificidades peculiares e necessárias a essa etapa de ensino

e são imprescindíveis para elas. Assim sendo, propor momentos em que diferentes áreas do conhecimento possam dialogar sobre este assunto pode ser um dos caminhos para reflexão sobre o tema proposto.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Este estudo se inspira metodologicamente na pesquisa-intervenção. Inspiramo-nos nesse método, mas não nos limitamos a ele, já que produzimos nossa própria metodologia, de forma artesanal, fazendo a pesquisa em razão da dinâmica de organização e funcionamento do CMEI DCM e dos tempos possíveis para que as professoras colaborassem com o estudo. Assim, o método escolhido foi construído no percurso da pesquisa. Gostaríamos de deixar claro que apenas nos inspiramos na pesquisa-intervenção, mas a pesquisa realizada não se define como tal método. Vimos um ponto de semelhança, pois também concordamos que a nossa pesquisa não se tratou de “[...] produzir um conhecimento *a priori* buscando constatar sua veracidade, ou ainda aplicá-lo a uma dada realidade aqui entendida como já dada, já formulada” (Heckert; Passos, 2005, p. 376).

Ou seja, o processo de pesquisa produz realidades, institui práticas, interfere produzindo movimentos. Portanto, nos sentimos instigados a analisar os movimentos que percorrem e disparam os processos de pesquisa, tomando tais movimentos como objeto de nossas reflexões e análises (Heckert; Passos, 2005, p. 376).

Trata-se de um modo de fazer pesquisa que corrobora os objetivos do Mestrado Profissional (ProEF). Partindo da realidade vivida no nosso contexto e cotidiano, vamos trazendo propostas que ensejam uma atitude reflexiva e transformadora da ação de ensino de todos os envolvidos no processo para elevar o nível de ensino-aprendizagem, inspirando fazer a diferença na educação em nosso município.

Nessa perspectiva, Deleuze (1999, p. 128 *apud* Heckert e Passos, 2005, p. 375) diz que “[...] talvez o mais importante não seja manter a ficção de descoberta da realidade, mas sim compreender os movimentos de produção do real”. Ressaltamos que a nossa proposta não é dizer o que fazer, mas sim abrir o diálogo sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição, à luz dos temas prescritos.

A ideia foi a produção de dados e informações por meio de uma pesquisa qualitativa, a partir de três intervenções com as participantes colaboradoras da

pesquisa. Duas intervenções se caracterizaram por ações formativas¹³ (microrreuniões) e a outra se caracterizou pela intervenção por meio de um questionário reflexivo com as professoras, pedagogas e coordenadora. No decorrer do texto, identificaremos as participantes da pesquisa como colaboradoras¹⁴ da pesquisa, visto que elas foram fundamentais ao nos confiarem suas contribuições, experiências e conhecimentos.

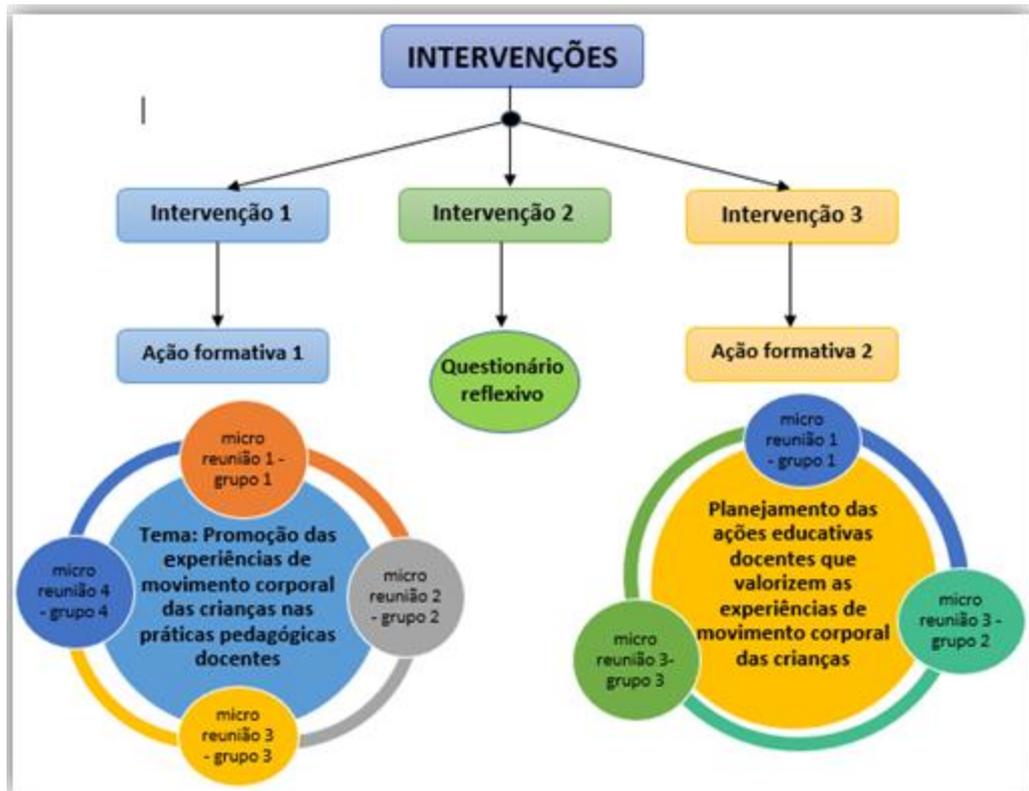
Essas ações formativas foram operacionalizadas em microrreuniões para que todas as colaboradoras pudessem participar dentro dos tempos de planejamento que cada uma tinha. Cada ação formativa se caracterizou por microrreuniões de mesmo tema, já que em cada microrreunião estavam pessoas diferentes, e o objetivo era que todas tivessem contato com o mesmo assunto. Escolhemos a denominação “microrreunião ou microrreuniões”, pois se trataram de períodos curtos de tempo (entre 1h30 a 2h), ocupando, no máximo, dois tempos de planejamento das profissionais envolvidas. Além disso, o quantitativo de participantes era reduzido, contemplando, em média, quatro a cinco integrantes por reunião.

No total, implementamos duas ações formativas. A primeira teve o tema “Promoção das experiências de movimento corporal das crianças nas práticas pedagógicas docentes: referências curriculares e seus desdobramentos” e contou com quatro microrreuniões para que todas as colaboradoras da pesquisa pudessem participar. A segunda ação formativa abordou o tema “Planejamento das ações educativas docentes que valorizem as experiências de movimento corporal das crianças” e contou com três microrreuniões, para que todas as colaboradoras da pesquisa pudessem participar. Entre essas duas ações formativas, fizemos uma outra intervenção: emitimos um convite para que as colaboradoras respondessem a um questionário reflexivo, composto por perguntas abertas e fechadas, para análise posterior.

¹³ Optamos por usar a nomenclatura ações formativas, já que entendemos que a intervenção realizada não se caracterizou por uma formação continuada em serviço, pois não se constituiu por um processo contínuo de aprendizado e desenvolvimento profissional.

¹⁴ Assumimos a palavra no feminino já que, de todos os participantes, apenas um colaborador era do sexo masculino e, dessa forma, as mulheres se mostraram como a maioria neste processo de pesquisa e estudo. Além disso, entendemos as participantes como colaboradoras, pois a participação delas foi essencial para a pesquisa.

Figura 2 – Organização das intervenções da pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2023).

As intervenções ocorreram durante o primeiro semestre de 2023 (março a julho), com a seguinte dinâmica:

Etapa 1: Ação formativa 1. Tema: “Promoção das experiências de movimento corporal das crianças nas práticas pedagógicas docentes: referências curriculares e seus desdobramentos”. Ações formativas realizadas presencialmente em quatro reuniões, com as profissionais reunidas em pequenos grupos (microrreuniões), transcorridas dentro dos seus tempos de planejamento, com anuência da coordenação pedagógica do CMEI. O objetivo foi apresentar o tema da pesquisa, os documentos norteadores oficiais do país e de Vitória, além de realizar uma oficina de experiências de movimento corporal com as participantes, para experimentar duas atividades: uma com movimento e outra sem.

Etapa 2: Questionário reflexivo: elaborado no *Google Formulário* com perguntas abertas e fechadas. Sua criação se deu a partir das discussões levantadas sobre o tema no primeiro encontro formativo. Trouxe também perguntas sobre a formação acadêmica das participantes. Para aquelas profissionais que sentiram

dificuldades de operar a ferramenta virtualmente, foi disponibilizado o questionário também de maneira impressa.

Etapa 3: Ação formativa 2: Tema: “Planejamento das ações educativas docentes que valorizem as experiências de movimento corporal das crianças”. Essa última ação formativa também aconteceu no formato de microrreuniões com as profissionais. Realizamos 3 encontros reunidos em pequenos grupos, dentro dos seus tempos de planejamento, com anuência da coordenação pedagógica do CMEI. Essa rodada de reuniões teve como objetivo planejar ações de ensino, adaptar atividades já realizadas anteriormente, pensar propostas de encontros que possibilitem e viabilizem as interações e brincadeiras e que evidenciem/valorizem as experiências de movimento corporal das crianças no CMEI. Todas essas microrreuniões foram gravadas.

Com base nas gravações das microrreuniões e no questionário aplicado, produzimos dados e informações e organizamos análises. O processo de análise se deu através da abordagem qualitativa (Ghedin; Franco, 2011) e teve o objetivo de organizar as respostas obtidas, discuti-las, além de realizar a interpretação, buscando capturar o sentido implícito das respostas emitidas pelas colaboradoras (Gil, 2008). Nessa fase, optamos por categorizar os temas predominantes advindos das respostas do questionário e das transcrições das microrreuniões para organizar melhor o raciocínio e, a partir desse momento, passamos a dialogar significativamente/interpretativamente com a literatura pertinente aos assuntos destacados. Ao final desses procedimentos, deduzimos os elementos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos para elaborar o Caderno Didático Interativo inicialmente proposto, como recurso educacional normalmente exigido em mestrados profissionais.

A intervenção proposta pela pesquisa envolveu 23 profissionais, do turno matutino, nos regimes estatutário e contratado, e ocorreu nas dependências do CMEI Darcy Castello de Mendonça, unidade do Sistema Municipal de Educação, localizado no Bairro Antônio Honório, em Vitória/ES.

3.1 ESTRATÉGIAS DA AÇÃO

3.1.1 Caracterização do CMEI e seu entorno

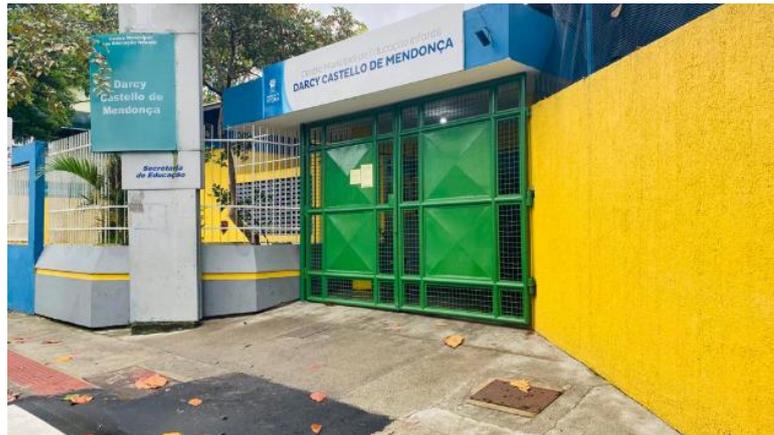
Iniciamos este capítulo na certeza de que é fundamental entendermos o local de realização da pesquisa. O CMEI Darcy Castello de Mendonça, o “DCM”, é um Centro Municipal de Educação Infantil pertencente à Prefeitura de Vitória, capital do Espírito Santo. Localiza-se na rua Francisco Araújo Machado, n.º 11, no Bairro Antônio Honório. Esse bairro é pertencente, segundo dados da Prefeitura de Vitória, ao distrito de Goiabeiras, na Região Administrativa VI, chamada de Zona Norte, que engloba também os bairros: Goiabeiras, Jabour, Maria Ortiz, Segurança do Lar e Solon Borges

A Zona Norte da capital é composta por uma população que, pela média, é considerada com nível socioeconômico de poder de consumo e aquisitivo médio-baixo. Grande parte da comunidade escolar é composta por trabalhadores assalariados (diaristas, domésticas, etc.) e pescadores, que vivem da pesca do caranguejo e de outros frutos do mar/mangue. Barracas recreativas e de venda de gêneros alimentícios, instaladas em praças públicas e “feirinhas de rua”, são fonte de renda informal administrada por moradores desses bairros, no horário noturno, praticamente todos os dias da semana. Inclusive, bairros dessa Zona estão entre aqueles onde se produzem panelas de barro próprias para o cozimento da famosa moqueca capixaba. Na maioria, os integrantes da comunidade escolar que frequentam o CMEI DCM possuem grau de escolaridade que vai do nível de Ensino Fundamental ao Médio incompleto. Poucos têm nível superior¹⁵.

A comunidade participa ativamente de eventos realizados pelas Organizações não Governamentais (ONGs), instituições públicas e igrejas existentes na região. Além do CMEI DCM, a região de Goiabeiras possui outras instituições de educação infantil, como o CMEI Jacyntha Ferreira de Souza Simões e o CMEI Reinaldo Ridolfi.

¹⁵ Informação recolhidas no documento oficial do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CMEI DCM, 2018.

Figura 3 - Foto da fachada do CMEI DCM



Fonte: Arquivo próprio (2023).

Figura 4 - Deputado Darcy Castello de Mendonça



Fonte: XII COPENE (2022) • ST 45. Reconhecimento e preservação da cultura afro-brasileira: memórias, saberes, lugares e tradições.

O CMEI possui infraestrutura espaçosa, um andar térreo único, sem escadas ou rampas. Essa realidade não é encontrada na maioria dos CMEIs de Vitória, que ainda estão em unidades provisórias, ou já constituem prédios novos que possuem divisão por andares, com rampas e/ou escadas.

Vamos aprofundar a caracterização da instituição, por acharmos importante mostrar aos leitores a estrutura física do local onde foi feito o estudo. A questão do espaço físico amplo é um ponto favorável para os momentos que envolvem as EMC das crianças. Sabemos o quanto o espaço físico influencia no planejamento das ações pedagógicas e nos momentos das interações e brincadeiras.

Seguindo essa linha de raciocínio, Ayoub (2001) relata que a organização do espaço configura o ambiente do contexto educativo, influenciando as relações

humanas. Ela salienta que “[...] as pessoas produzem o espaço e sua arquitetura e, ao mesmo tempo, são produzidas pelo espaço e sua arquitetura” (Ayoub, 2001, p. 53). Segundo Faria (1999, p. 85 *apud* Ayoub, 2001, p. 53),

[...] um espaço e o modo como é organizado resulta sempre das ideias, das opções, dos saberes das pessoas que nele habitam. Portanto, o espaço de um serviço voltado para as crianças traduz a cultura da infância, a imagem da criança, dos adultos que o organizaram; é uma poderosa mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças.

Nessa mesma linha de raciocínio, concordamos com Lopes (2008, p. 67), ao afirmar que

A infância, portanto, se dá num amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas de criança, do lugar, dos lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e das territorialidades de criança, resultando desse embate uma configuração à qual chamamos territorialidades infantis, cujo campo de reflexão é a Geografia da Infância.

Continuando a caracterização do CMEI DCM, logo na entrada, temos um *hall* com banheiros para pais e funcionários, sala dos professores, sala do diretor e secretaria. Essa área é separada por grades das salas de aula e demais espaços.

Figura 5 – Fotos do hall de entrada do CMEI DCM



Fonte: Arquivo próprio (2023).

Um dos portões fica próximo à secretaria. Depois de passar por ele, encontramos a sala das pedagogas, a sala de atendimento à educação especial, banheiro com acessibilidade, espaço de materiais da Educação Física e refeitório.

Figura 6 - Fotos da sala das pedagogas, sala da Educação Especial, sala de materiais da Educação Física e refeitório



Fonte: Arquivo próprio (2023).

Próximo a esses ambientes, verificamos um amplo espaço interno e externo, caracterizado pela área de convivência, palco, quadra, área aberta azulejada e ensolarada com chuveiros e parquinho de areia coberto.

Figura 7 – Fotos da área de convivência, palco, quadra, área aberta ensolarada e parquinho de areia





Fonte: Arquivo próprio (2023).

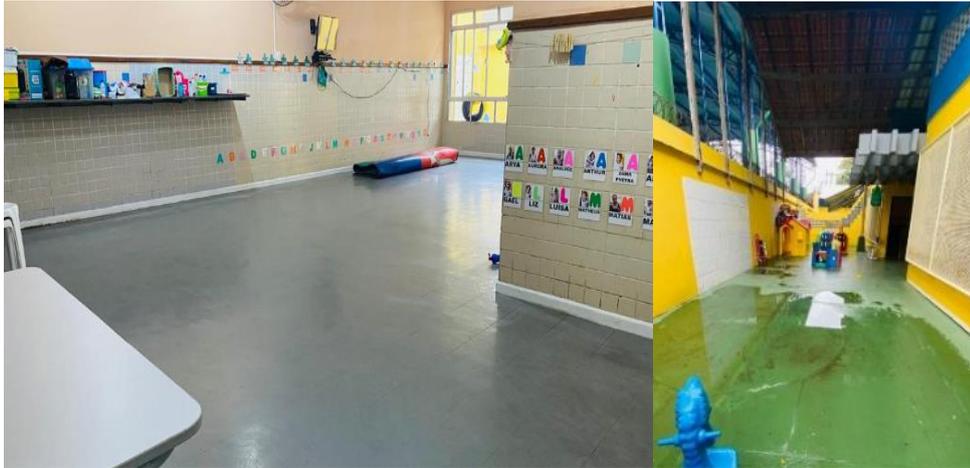
Um corredor, à esquerda do palco, leva a outro corredor, que chamamos de “corredor dos bebês”. Esse corredor leva a uma sala de Grupo 1, com banheiro e solário próprio, e a duas salas de Grupo 2, sendo cada uma com seu próprio banheiro. Dividindo essas duas salas, há uma pequena área de cozinha, que é utilizada como auxiliar para a refeição das crianças dessa faixa etária. As duas salas de Grupo 2 têm acesso a um solário de uso exclusivo para esse público.

Figura 8 – Foto do “Corredor dos bebês”: sala e solário do Grupo 1



Fonte: Arquivo próprio (2023).

Figura 9 – Foto da sala e do solário do Grupo 2



Fonte: Arquivo próprio (2023).

Atrás do palco, podemos encontrar duas salas de Grupo 3 e duas salas de Grupo 4. Elas dividem um espaço de solário. Próximo à sala do Grupo 3 há um banheiro utilizado para esse público. Também se encontra próximo a esse espaço o banheiro feminino e masculino para atender às turmas de Grupos 4, 5, e 6.

Figura 10 – Fotos da sala e solário dos Grupos 3 e 4



Fonte: Arquivo próprio (2023).

No último corredor, ficam as turmas maiores. Duas salas de Grupo 6 e duas salas de Grupo 5, próximas ao outro portão de entrada e saída. Essas salas também

possuem um solário que atende a quatro turmas. Nesse mesmo corredor, encontra-se a sala de informática/recursos e a sala de artes.

Figura 11 – Fotos do corredor de acesso, salas e solário dos Grupos 5 e 6



Fonte: Arquivo próprio (2023).

Figura 12 – Fotos da sala de informática/recursos e sala de artes.



Fonte: Arquivo próprio (2023).

Os corredores de acesso são amplos e largos, além de não haver nenhum tipo de desnível. Como dito anteriormente, o prédio é térreo, e os acessos são bem feitos e organizados.

Apesar de amplo espaço, o CMEI carece de um local de acesso à natureza, para que as crianças possam ter maior contato e interação com plantas, folhas, terra

e, assim, possibilitar práticas socioambientais¹⁶. Recentemente, Mello *et al.* (2020), tomando como referência as produções compartilhadas nas formações continuadas sobre a Educação Física na Educação Infantil no Município de Vitória, identificaram o objeto “Experiências Socioambientais de Movimento” nas práticas dos professores de Educação Física Rogério Caldeira e André Coelho. Eles trabalharam a questão da sustentabilidade e da educação ambiental num espaço do CMEI em que atuavam. Esses professores ressignificaram um espaço no CMEI que antes continha lixo e entulho e o transformaram num espaço de quintal para livre exploração das crianças e também ações mediadas pelos professores.

O quintal pode ser considerado um espaço de troca afetiva, de cuidado e de viver uma experiência diferenciada com a natureza. Essa vivência de educação ambiental passa pelo sensível, pelos sentidos, pela experiência corporal e sinestésica, pelas ações construídas entre crianças e os adultos, em um processo de vida compartilhada (Mello *et al.*, 2020, p. 226).

Dessa forma, falta ainda um espaço no nosso CMEI DCM que oportunize esse contato maior com a natureza. Nós até temos um espaço com plantas e terra, mas esse espaço atualmente não foi ressignificado, nem pela gestão, nem pelos profissionais, como um espaço de brincar possível de ser explorado pelas crianças dentro das suas singularidades.

O CMEI DCM atende cerca de 471 crianças, na faixa etária de seis meses a seis anos, sendo 209 no matutino e 262 no vespertino. No total, são 105 funcionários atuando nos dois turnos. Conta com um quadro de funcionários de 50 profissionais do magistério (divididos em professores: regente sala de aula, dinamizadores, articuladoras e professoras de Educação Especial). Dentro desse quadro, há também o Corpo Técnico-Administrativo (CTA) (coordenadora, pedagogas e direção). Além disso, temos 40 funcionários pertencentes ao setor administrativo, composto por assistente administrativo, assistentes de educação infantil, agente de suporte operacional e estagiários.

¹⁶ Trata-se de uma perspectiva de trabalho com a educação ambiental, na qual as práticas corporais ocorrem a partir do sensível e da exploração do ambiente natural, com suas árvores, terra batida e materiais oferecidos pela natureza, como galhos, folhas, pedras etc. (Mello *et al.*, 2020).

Além dos servidores contratados e efetivos, o CMEI DCM também possui funcionários terceirizados assim distribuídos: 5 cozinheiras, 5 auxiliares de limpeza, 4 porteiros e 1 assistente administrativo.

No que se refere aos professores do magistério, nos quadros abaixo, podemos verificar a organização dos profissionais quanto à atuação nas turmas nos turnos matutino e vespertino.

Quadro 1 - Organização do quadro de professores do turno matutino em 2023¹⁷

Professores Regentes	GRUPO 2A (2 professoras 25h) GRUPO 2B (2 professoras 25h) GRUPO 3A (1 professora 25h) GRUPO 3B (1 professora 25h) GRUPO 4A (1 professora 25h) GRUPO 4B (1 professora 25h) GRUPO 5A (1 professora 25h) GRUPO 5B (1 professora 25h) GRUPO 6A (1 professora 25h) GRUPO 6B (1 professora 25h)
Professores dinamizadores de artes	Artes visuais (1 professora 40h / 1 professora 25h) Artes Dança (1 professora 15h)
Professores dinamizadores de Educação Física	2 professores 25h 1 professora 40h
Professores de Educação Especial	2 professoras 25h

Fonte: Elaboração própria (2023).

Quadro 2 - Organização do quadro de professores do turno vespertino em 2023

Professores Regentes	GRUPO 1A (2 professoras 25h) GRUPO 2C (2 professoras 25h) GRUPO 2D (2 professoras 25h) GRUPO 3C (1 professora 25h) GRUPO 3D (1 professora 25h) GRUPO 4C (1 professora 25h) GRUPO 4D (1 professora 25h) GRUPO 5C (1 professora 25h) GRUPO 5D (1 professora 25h) GRUPO 6C (1 professora 25h) GRUPO 6D (1 professora 25h)
Professores dinamizadores de artes	Artes visuais (1 professora 40h / 1 professoras 25h e 1 professora de 15h) Artes: Música (1 professora 25h)
Professores dinamizadores de Educação Física	3 professores 25h 1 professora 40h
Professores de Educação Especial	2 professoras 25h

Fonte: Elaboração própria (2023).

¹⁷ Informações dos quadros 1 e 2 captadas por meio das documentações administrativas do CMEI DCM em dez. 2023.

4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

4.1 ENTRE OS PLANOS E O REAL: GRANDES DESAFIOS DO COTIDIANO E SUAS NUANCES PARA A PESQUISA NO CMEI

Antes do início da pesquisa, o projeto foi enviado à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Vitória (Seme/PMV), com solicitação de autorização para realizar a pesquisa no CMEI. Logo depois da aprovação do estudo pela Prefeitura de Vitória (Anexo A), a proposta de pesquisa foi apresentada à direção e às pedagogas do CMEI. Tanto o projeto de pesquisa quanto o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Ufes, sob o número do certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE: 66110722.3.0000.5542 (Anexo B).

Com relação aos desdobramentos da pesquisa no CMEI, o Mestrado Profissional impõe grandes desafios. O que se estabelece é uma relação real com o currículo vivido e suas nuances no cotidiano. Todos os planos traçados para a pesquisa pretendida precisam estar dentro da perspectiva de tudo que atravessa o dia a dia do CMEI, as influências dos planejamentos já preestabelecidos dentro da instituição em que ocorre a pesquisa, suas rotinas, os envolvidos, seus pontos de vista e suas opiniões. Contam, também, a estrutura organizacional do local, os tempos/espços e calendário escolar, além, sobretudo, dos prazos estabelecidos pelo Mestrado Profissional, que devem ser cumpridos.

Na pesquisa, o planejamento e as pretensões metodológicas da investigação nem sempre são, em sua totalidade, viáveis ou adequados àquele espaço/ambiente/pessoas. Os caminhos formados no curso só enriquecem e trazem à tona o contexto real do funcionamento institucional, que deve sempre ser levado em consideração, para trazer singularidade ao processo.

A metodologia pensada inicialmente pretendia promover ações formativas com os professores e com a equipe gestora em reuniões coletivas, em vários encontros presenciais e *on-line*. Porém, sabíamos que haveria a necessidade de nos adequarmos à realidade institucional.

Houve uma grande preocupação em ajustar as ideias metodológicas pensadas ao contexto real vivido. Por isso, tivemos uma reunião com a equipe gestora do CMEI

DCM, que foi muito receptiva e acolhedora com as ideias propostas. Houve um entendimento positivo quanto à importância de promover ações formativas que oportunizassem momentos de diálogo e trocas de ideias entre os educadores e a pesquisadora. Além da satisfação da realização da pesquisa na instituição ser feita, principalmente, por uma profissional do próprio CMEI.

Nessa perspectiva, a intervenção evidencia uma relação dinâmica e determina os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido. No que se refere à pesquisa sobre a prática, destacamos que

A pesquisa sobre a prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente. E, para além dos professores envolvidos, também as instituições educativas a que eles pertencem podem se beneficiar fortemente pelo fato dos seus membros se envolverem neste tipo de atividade, reformulando as suas formas de trabalho, a sua cultura institucional, o seu relacionamento com o exterior e até os seus próprios objetivos (Abreu; Almeida, 2008, p. 82).

Iniciamos essa reunião apresentando o título da pesquisa, os objetivos, explanamos sobre o tema, os embasamentos nele ancorados e nossas perspectivas. Ouvimos os presentes, suas visões, vivências, experiências de vida e de formações. Conversamos sobre a organização e pretensões metodológicas objetivadas na nossa pesquisa e apresentamos uma proposta de calendário de ações formativas para a equipe gestora.

Analisamos a viabilidade, ou não, do planejamento pretendido, os obstáculos possíveis que surgiriam ao longo do processo e que poderiam afetar a fidedignidade e confiabilidade da investigação científica. Pensamos alternativas que fossem ao encontro do objetivo da pesquisa e que se adequassem também às demandas e intensões do CMEI quantos às formações continuadas de seus profissionais.

Mesmo surgindo algumas limitações, concluímos que o objetivo não seria afetado pela adequação. E, assim, novas perspectivas de trabalho foram selecionadas e replanejadas.

A primeira adequação pensada foi a nossa reunião da ação formativa inicial. Anteriormente, pretendíamos realizar uma reunião coletiva presencial com as participantes do turno matutino, dentro do calendário formativo da PMV/Seme/CMEI DCM. A readequação surgiu, porque o CMEI já havia planejado a primeira formação

continuada de maneira remota. O CTA¹⁸ já havia organizado uma discussão do plano de ação previsto para o ano de 2023 com os técnicos e docentes dos dois turnos juntos à noite.

Devido aos prazos do Mestrado e à necessidade de iniciarmos a pesquisa o quanto antes, optamos por realizar microrreuniões com ações formativas presenciais, dentro dos tempos de planejamentos das professoras. Assim, na semana planejada para essa ação, ocorreriam reuniões com pequenos grupos e a vivência pretendida poderia ser realizada, já que o CMEI dispõe de uma sala apropriada para esse tipo de reunião. As discussões ocorreram com os grupos de docentes e as informações foram registradas, possibilitando trocas importantes entre nós para posterior análise.

Havíamos pensado em trazer, como segunda ação formativa, uma reunião no formato *on-line*. Então surgiu a segunda adequação. Dentro do processo de pesquisa, analisamos que as formações *on-line*, já direcionadas em outros momentos para este grupo, como formações organizadas pela Seme/PMV ou pelo CMEI, não resultavam ou propiciavam uma atmosfera de interações e discussões suficientes. Sempre observamos o público com pouca interatividade e participação nesses momentos.

Assim, optamos por fazer todos os outros encontros no mesmo formato de reuniões, com vários grupos, dentro dos horários de planejamento das profissionais, de maneira presencial, para que essa interação fosse mais produtiva. Esses encontros ocorreram na sala do Grupo 1, que fica vazia no turno matutino, já que nesse período não há turma dessa faixa etária.

4.2 APROXIMAÇÕES COM AS COLABORADORAS DA PESQUISA E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA SUA SENSIBILIZAÇÃO

Depois das estratégias planejadas e traçadas, tendo em vista as especificidades de calendário e organização do CMEI, as profissionais alvo da pesquisa foram procuradas individualmente. Foi-lhes apresentado um convite de participação, por meio do TCLE (Apêndice A). A ideia era que as pedagogas, a coordenadora e as professoras fossem informadas da pesquisa e concordassem em participar, inclusive as informando dos encontros dentro dos seus tempos de

¹⁸ CTA corresponde ao Corpo Técnico-Administrativo. Os profissionais a que o CTA se refere são as pedagogas, o diretor e coordenadora.

planejamento (PLs) e que seriam gravados para posterior análise. Informamos, por fim, que receberiam um convite para preenchimento de um questionário reflexivo (Apêndice B).

Depois dos termos (TCLE) devolvidos pelas participantes, realizamos a organização dos grupos. Essa organização ocorreu de acordo com o horário de planejamento já existente no CMEI, com pequenas alterações de trocas de aulas entre as colegas. Todas foram muito receptivas e concordaram em adaptar os horários durante aquelas semanas de microrreuniões. Cabe enaltecer e agradecer as participantes da pesquisa pela disponibilidade e participação nos encontros formativos planejados. Esses ajustes de horários não interferiram negativamente no andamento e na rotina do CMEI. No quadro abaixo, podemos entender a estruturação desses períodos de intervenções.

Quadro 3 - Organização das intervenções realizadas no período da pesquisa

Intervenção/ proposta	Datas/ período de intervenção	Grupo de profissionais envolvidos convidados
Intervenção 1: Ação Formativa 1 Presencial, dentro dos tempos de planejamento. “Promoção das Experiências de movimento corporal das crianças nas práticas pedagógicas docentes: referências curriculares e seus desdobramentos”	10 de abril	Professoras regentes dos grupos 4A, 4B, 5A, 6B, coordenadora e pedagoga dos grupos maiores
	11 de abril	Professoras regentes dos grupos 2A, 2B, 3A, 3B, 5B e professoras de Educação Especial
	13 de abril	Professores dinamizadores de Educação Física e articuladoras
	20 de abril	Professoras de Artes, regente do grupo 6A, pedagoga dos grupos menores
Intervenção 2: Questionário Google Formulário Virtual e impresso	Período de resposta: 13 de junho a 3 de julho	Todos as participantes envolvidas
Intervenção 3: Ação formativa 2 Presencial, dentro dos tempos de planejamento. “Planejamento das ações educativas docentes que valorizem as experiências de movimento corporal das crianças”	3 de julho	Professoras regentes dos grupos 4A, 4B, 5A, 5B, 6A, 6B, pedagoga dos grupos maiores.
	4 de julho	Professoras regentes dos grupos 2A, 2B, 3A, 3B, Professoras de Educação Especial, coordenadora e pedagoga dos grupos menores.
	6 de julho	Professores dinamizadores de Artes e Educação Física e professoras articuladoras.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Pensamos nos mínimos detalhes para realizar essas ações formativas, no intuito de cativar, proporcionar uma atmosfera de aconchego, bem-estar e satisfação para as participantes nesses momentos.

Os *layouts* dos convites foram programados de acordo com a organização do grupo convidado para cada dia. A sala de reunião para essas ações também foi organizada cuidadosamente e, em todos os encontros, foi preparado um lanche, oferecido por nós, além de uma lembrança entregue ao final de cada reunião, em agradecimento pela participação e colaboração.

Figura 13 - Convites virtuais elaborados e enviados e lembrança agradecendo pela participação das colaboradoras nas microrreuniões



Convites



Lembrança

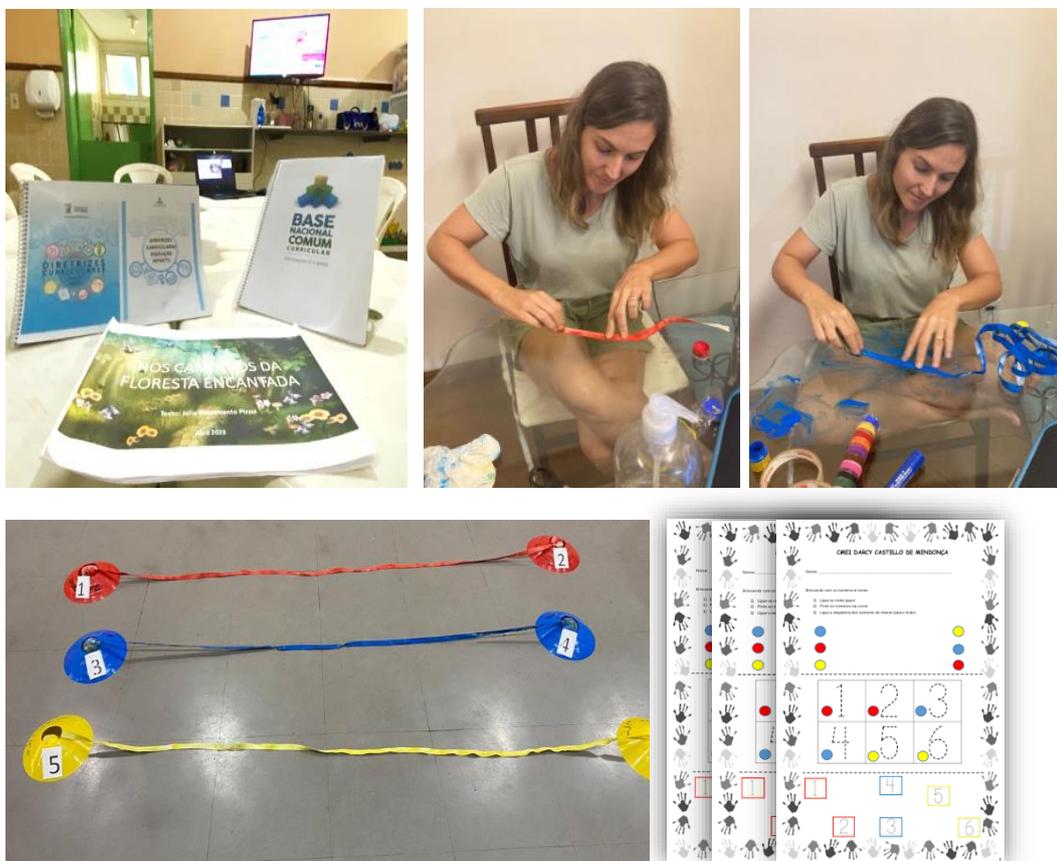
Fonte: Arquivo próprio (2023).

Nota: convites elaborados pela pesquisadora utilizando o programa "Canva".

4.3 AÇÕES FORMATIVAS POR MEIO DE MICRORREUNIÕES: ENCONTROS E SIGNIFICAÇÕES

Antes do primeiro encontro formativo, foi construído/adaptado um material pedagógico para ser utilizado no dia. Esse material foi composto de uma cópia colorida encadernada da BNCC (Brasil, 2017) e das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil da Prefeitura de Vitória (Vitória, 2020), além da impressão de um livro autoral, criado para contação de história para a vivência prática (Apêndice C). Também foram levados elásticos pintados, nas cores azul, amarelo e vermelho; pratos demarcatórios, numerados de 1 a 6; bolinhas de papel amassadas coloridas, nas cores azul, amarelo e vermelho; e impressão de atividades coloridas.

Figura 14 - Materiais pedagógicos elaborados para a intervenção 1



Fonte: arquivo próprio (2023).

Antes desse encontro, adaptamos minimamente os horários de planejamento dos professores para que formássemos grupos. A ideia era realizar três encontros de mesmo tema naquela semana. Porém, não foi possível, já que tinha chegado um ofício

recentemente da Seme, informando de uma formação de área com os professores de Artes. Assim, totalizamos quatro encontros para esse primeiro tema.

A sala utilizada foi dividida em dois espaços. De um lado, foram colocadas mesas e cadeiras e o espaço de lanche, e o computador foi conectado à televisão da sala para que fossem apresentados *slides*. Do outro lado, foram organizados materiais no chão para realização de uma vivência de grupo com as participantes.

Com vistas a romper com modelos já vivenciados anteriormente pelas participantes de ações formativas unilaterais, em que o apresentador apenas fala, numa transferência de informações, buscamos utilizar, no encontro, uma vivência prática em grupo. Assim, buscamos construir uma estratégia na qual elas poderiam brincar e também contribuir, ao experienciarem um momento mais lúdico e desafiador para o grupo, utilizando o corpo em movimento nas próprias interações.

Figura 15 - Fotos da organização/ambientação da sala de reunião para a intervenção 1



Fonte: arquivo próprio (2023).

A ação formativa com o tema “Promoção das Experiências de movimento corporal das crianças nas práticas pedagógicas docentes: referências curriculares e seus desdobramentos” foi organizada da seguinte maneira: no primeiro momento, foram apresentados *slides* que descreviam aspectos da pesquisa proposta, como relevância, objetivos, aspectos éticos, desenvolvimento e planejamento das ações. Depois, discorremos sobre os documentos norteadores BNCC e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil da Prefeitura de Vitória. Mostramos a

estruturação da BNCC, os campos de experiências e sua organização. Já sobre as Diretrizes do município, contamos a história da sua construção, sua visão, objetivos primordiais, convergências e divergências com a BNCC, foco do currículo e, por último, a estruturação, organização e significados dos Temas Infantis de Vitória (TIVs).

No segundo momento, foram realizadas duas vivências em grupo. Antes de começar, foi explicado às participantes que era necessário que elas se desprendessem de julgamentos e que apenas se preocupassem em vivenciar integralmente os momentos.

A primeira vivência em grupo iniciou com as participantes sentadas nas cadeiras das mesas organizadas. Foram distribuídas folhas de atividades e lápis coloridos para que as participantes fizessem os exercícios num determinado tempo, de maneira individual. Durante a execução daquela atividade, assumimos, como mediadora do processo, uma postura de professora impositiva, de fala firme, que cobrava uma execução perfeita. Os exercícios objetivavam a execução de traços retos, identificação das cores primárias, tracejados de numerais, ordenação dos numerais nas cores indicadas.

Figura 16 - Foto da organização das colaboradoras e ilustração da “folha de atividades” utilizada no 1º momento da intervenção



Fonte: Arquivo próprio (2023).

Na segunda vivência, foi colocada uma música ao fundo, com sons da floresta, e pedimos que as participantes tirassem seus calçados. Com todas em pé, em um canto da sala, iniciou-se a vivência contando-se uma história autoral (criada pela pesquisadora). A história falava de irmãos que estavam perdidos numa floresta

encantada (Título: “Nos encantos da floresta encantada”). Montamos, previamente, um circuito de obstáculos que representariam os desafios que elas encontrariam no trajeto do caminho da floresta. Na sala, também escondemos elásticos coloridos, preparados para essa vivência, antes da chegada das participantes para a ação formativa. A ideia era surpreendê-las e encantá-las.

Figura 17 - Fotos da organização da vivência da história e dos significados dos obstáculos utilizados no segundo momento da intervenção 1



Fonte: Arquivo próprio (2023).

À medida que a história ia sendo contada, as participantes foram convidadas a vivenciar a experiência dos desafios sugeridos na história. Cada uma passou, à sua maneira, pelos obstáculos. Algumas tiveram mais dificuldades. Outras tiveram facilidade. Ao final da história, era necessário trabalho coletivo para encontrar o caminho de “casa”.

Figura 18 - Fotos das colaboradoras da pesquisa realizando a vivência proposta na intervenção 1



Fonte: Arquivo próprio (2023).

Após as vivências, voltamos a nos reunir para encaminhar o 3º momento do encontro, que foi caracterizado pelo diálogo das impressões das participantes, debates e discussões. Sobre a vivência anteriormente experimentada, usamos perguntas disparadoras para iniciar e conduzir a discussão:

1. O que vocês sentiram na experiência proporcionada nas duas vivências?
2. Nas suas ações pedagógicas, vocês oportunizam práticas como estas que valorizem as experiências de movimento corporal das crianças? Como?
3. Vocês percebem como essas experiências estão colocadas (aparecem) nos documentos norteadores mais atuais, principalmente as que se referem às experiências de movimento corporal das crianças?
4. Com relação aos documentos norteadores mais atuais (BNCC e Diretrizes Curriculares de Vitória), já conseguiram lê-los? Já os visualizaram? Como eles fazem parte (ou não fazem parte) da sua prática pedagógica?

Essas perguntas se desdobraram em outras à medida que o debate fluía. E, assim, encerramos essa primeira ação formativa, realizada por meio das microrreuniões.

Em momento posterior, após finalizada a primeira fase da intervenção, que totalizou 4 microrreuniões com o mesmo tema, como organizado no quadro 3, partimos, então, para a segunda fase da intervenção. Ela se caracterizou pelo questionário reflexivo, que teve como objetivo trazer à tona assuntos que, dentro do raciocínio da pesquisa, poderiam influenciar toda a dinâmica existente relacionada às

experiências de movimento corporal das crianças no CMEI. Com isso, o próprio ato de rememorar aspectos do seu contexto de vida e da sua própria prática poderia trazer reflexões quanto ao tema pesquisado e, assim, gerar dúvidas e instigar uma observação maior e mais aguçada das práticas e das formas de organização ocorridas no CMEI.

As perguntas do questionário foram construídas a partir das discussões obtidas na primeira ação formativa, denominada “Promoção das Experiências de movimento corporal das crianças nas práticas pedagógicas docentes: referências curriculares e seus desdobramentos”, que totalizaram 4 microrreuniões. O questionário teve perguntas abertas e fechadas (Apêndice B) e abordou assuntos pertinentes à pesquisa para que os objetivos fossem alcançados. Entre os questionamentos levantados no instrumento, podemos destacar:

- Dados dos participantes: formação acadêmica / tempo de atuação / cargo exercido...
- Corporeidade do docente e influência em suas práticas pedagógicas.
- Correlação documentos norteadores e práticas pedagógicas.
- Práticas/ mobiliário / espaço no CMEI que oportunizam ou limitam o movimento corporal das crianças.
- Exemplos de experiências corporais e sua contribuição para o desenvolvimento infantil.

O terceiro momento da intervenção, denominado “Ação formativa 2” (ver quadro 3), com o tema “Planejamento de ações educativas docentes que valorizem EMC”, foi realizado no mesmo formato do primeiro encontro formativo: dentro dos tempos de planejamento das professoras. Totalizaram três microrreuniões de mesmo tema com grupos diferentes a cada encontro. Não houve dificuldades na adaptação de horário para esta última ação formativa. Pelo contrário, observamos grande boa vontade de todos. Na nossa interpretação, entendemos essa atitude positiva, como um sentimento maior de pertencimento ao processo de pesquisa dentro da instituição.

O espaço foi preparado de modo a proporcionar uma atmosfera de aconchego e informalidade. Era preciso que as participantes se sentissem à vontade para falarem suas ideias e exporem suas reflexões. Assim, o lanche ficou servido à mesa para facilitar a vivência e não interromper o raciocínio do debate.

Figura 19 - Fotos da organização/ambientação da sala de reunião para a intervenção 3 – Encontro formativo 2



Fonte: Arquivo próprio (2023).

Iniciamos com a retomada do tema, objetivos de cada encontro, do desenvolvimento das intervenções e sobre os processos nelas realizados. Levamos como introdução para o encontro as EMC das crianças, sua importância no nosso contexto vivido, suas nuances e especificidades. Também retomamos sobre os documentos norteadores de maneira mais geral. Logo depois, entramos nas discussões pertinentes àquele encontro formativo, que trataria do planejamento de ações educativas que serviriam de base para que o recurso educacional final deste estudo pudesse ser construído.

Para dar o pontapé, apresentamos algumas questões que poderiam conduzir melhor a discussão pretendida. Foram estas:

1. Vocês valorizam experiências de movimento corporal das crianças nas suas práticas pedagógicas?
2. Como podemos pensar ações pedagógicas que valorizem as experiências de movimento corporal das crianças no nosso CMEI?
3. Quais são as influências para o planejamento/execução das ações docentes?
 - Espaço é propício? Quais espaços temos?
 - A sala de aula tem espaço para alguma atividade com movimento?

- Você realiza ou já realizou alguma atividade com movimento na sala? Qual?
- Você realiza ou já realizou alguma atividade com movimento fora do espaço de aula? Onde? Qual?
- Qual estratégia você utiliza para pensar essas atividades?
- Em que momentos da rotina, elas estão inseridas?
- Você tem algum receio de oportunizar estas experiências para as crianças?

4. Como podemos oportunizar e valorizar essas experiências de movimento corporal das crianças no CMEI?

A intenção foi sugerir:

- Reorganização do espaço de aula;
- Acesso aos espaços do CMEI;
- Projetos colaborativos;
- Propostas metodológicas;
- Jogos, brinquedos e brincadeiras;
- Exploração de diferentes espaços do CMEI;
- Entre outros.

5. Como você avalia esse formato de ação formativa/debate ocorrido durante este processo de pesquisa no CMEI?

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS E INFORMAÇÕES

5.1 PRIMEIRAS IMPRESSÕES E SUA ORGANIZAÇÃO

Ao final, chegamos ao total de 3 intervenções. A primeira foi composta por 4 microrreuniões, com diferentes grupos dentro dos tempos de planejamento. A segunda intervenção se caracterizou pelo questionário reflexivo, sobre o qual obtivemos 23 retornos. A terceira intervenção se caracterizou por um total de 3 microrreuniões, também com diferentes grupos, dentro dos tempos de planejamento das professoras. Depois de realizadas as três intervenções, as informações produzidas foram transcritas, discutidas e interpretadas. Iniciamos apresentando as nossas primeiras impressões quanto às observações que permearam o processo investigativo.

No que se refere à participação nos encontros presenciais, os debates foram muito ricos e a participação foi bem ativa e empolgante, principalmente na primeira ação formativa, na qual tivemos vivências práticas de grupo associadas à proposta. A intencionalidade foi instigar as colaboradoras da pesquisa com uma experiência prática para aguçar os sentidos e significados e, assim, gerar uma reflexão interior, uma tomada de consciência, para posterior debate. Por esse ângulo, nos fala Bondía (2002, p. 21):

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

No segundo momento de intervenção, etapa de aplicação do questionário reflexivo, observamos uma dificuldade muito grande na entrega dos instrumentos. O questionário, que foi criado pelo Google Formulários, inicialmente, foi disponibilizado eletronicamente, pelo WhatsApp. A dificuldade e o atraso na entrega, de acordo com o relatado pelas participantes, se deram a partir de alguns aspectos:

- 1- O período de realização do questionário chocou com o período de entrega de relatórios com a festa junina (que acontece no fim do primeiro semestre letivo);

- 2- Rotina acelerada no cotidiano do CMEI;
- 3- Falta/lentidão no acesso à *internet* no interior do CMEI;
- 4- Dificuldade em operar a ferramenta tecnológica.

No decorrer da pesquisa, as percepções do caminhar desse processo e a vantagem de poder realizar a pesquisa dentro do seu ambiente de trabalho, proporcionaram um ambiente favorável para entender as necessidades e dificuldades que foram surgindo e quais estratégias/ferramentas poderiam ser lançadas para minimizar esses desafios do percurso.

A primeira análise nos levou a entender que, realmente, o período de entrega do questionário se desenvolveu em um fim de semestre letivo, que é mais corrido para todos. Assim, entendemos que era importante estender o prazo de entrega e enviar lembretes para o retorno do questionário. A segunda estratégia adotada foi imprimir esse questionário e entregar em mãos às participantes que estavam apresentando dificuldades em operar a ferramenta virtualmente, ou tinham dificuldades no acesso à *internet*. Essa estratégia foi muito bem-sucedida e as participantes relataram que a folha impressa era mais adequada para elas.

As informações obtidas no questionário foram agrupadas/organizadas em parte 1 e parte 2. A parte 1 se referia aos dados pessoais das participantes, informações sobre tempo de atuação na educação infantil, ano de formação na graduação, cargo que ocupa e turmas que atende no CMEI. Essa primeira parte totalizou 7 perguntas. As informações obtidas foram utilizadas para entender quem eram essas profissionais que estavam participando da pesquisa, em que momento histórico elas estavam quando se formaram, quais documentos norteadores conheciam e utilizavam nesse período.

A parte 2 do questionário reflexivo se referia aos assuntos que necessitavam de respostas mais amplas e estavam articulados aos temas mais substantivos da pesquisa. Entre os assuntos tratados, destacamos: influência da sua corporeidade nas práticas pedagógicas exercidas; articulação dos documentos norteadores com a prática pedagógica docente; práticas instauradas no CMEI que resultam em formas de interdição das experiências de movimento corporal das crianças ou que, pelo contrário, as valorizam; como vem acontecendo as promoções das experiências de movimento corporal no CMEI e, por fim, o desenvolvimento infantil relacionado às

práticas pedagógicas docentes. Essa segunda parte do questionário totalizou 6 perguntas.

Dos 23 questionários entregues, dois retornaram incompletos, apenas com a primeira parte preenchida (parte 1). Dessa forma, foi possível interpretar os dados e informações da primeira parte por completo nos 23 questionários entregues. Porém a segunda parte do questionário foi respondida por 21 participantes.

Na 3ª etapa e última intervenção, caracterizada pelo 2º ciclo de reuniões formativas, também subdivididas em microrreuniões sobre o mesmo tema, o grupo já estava familiarizado com as questões da pesquisa. Um dos pontos a ser destacado foi o formato metodológico do encontro, que se firmou como positivo e satisfatório. Pudemos refletir sobre esse processo de pesquisa dentro do CMEI, resumir os pontos principais, debater o que já se tem feito e pensar ações para valorizar as experiências de movimento corporal das crianças (Andrade Filho, 2011) nas nossas práticas pedagógicas e no cotidiano do CMEI.

Para melhor organizar as informações para análise, optamos por dividi-las numa sequência que não se tornou óbvia no início da intervenção. Assim, a partir da escrita e absorção das informações, entendemos que era necessário tratar as informações, metodologicamente, de forma não linear, não obedecendo à ordem cronológica dos tempos de intervenção.

Método é desvio. A apresentação como desvio — eis o caráter metodológico do tratado. Renunciar ao curso ininterrupto da intenção é sua primeira característica. Incansavelmente, o pensamento começa sempre de novo, volta minuciosamente à própria coisa (Gagnebin, 1999, p. 87 *apud* Heckert e Passos, 2005, p. 379).

Utilizamos as informações da parte 1 do questionário, lançado na etapa 2 de intervenção, como primeiro ponto a ser analisado. Essa organização se mostrou importante na interpretação e análise das informações para conhecermos um pouco mais e melhor sobre as participantes e seus momentos históricos de vida. Já para o segundo ponto de discussão e interpretação, correlacionamos as informações obtidas na parte 2 do questionário com as informações obtidas no primeiro encontro formativo, de tema “Promoção das Experiências de movimento corporal das crianças nas práticas pedagógicas docentes: referências curriculares e seus desdobramentos”, por percebermos que os assuntos se correlacionavam. Já para o terceiro ponto de análise

e interpretação, utilizamos o 2º encontro formativo, com o tema “Planejamento das ações educativas docentes que valorizem as experiências de movimento corporal das crianças”, para que pudéssemos, dialeticamente, fechar/abrir a discussão para, de forma colaborativa, inspirar a construir o recurso educacional da pesquisa. Dessa maneira, dialogamos com nossas impressões e interpretações com base na literatura que achamos pertinente aos assuntos destacados.

Quadro 4 - Organização da análise e utilização das informações

Divisão da análise e interpretação das informações	Informações utilizadas
Ponto 1	Parte 1 do questionário
Ponto 2	<ul style="list-style-type: none"> • Parte 2 do questionário • 1º encontro formativo. Tema: “Promoção das Experiências de movimento corporal das crianças nas práticas pedagógicas docentes: referências curriculares e seus desdobramentos”
Ponto 3	2º encontro formativo. Tema: “Planejamento das ações educativas docentes que valorizem as experiências de movimento corporal das crianças”

Fonte: Elaboração própria (2023).

Depois da organização dos pontos de análise junto às informações produzidas, elencamos os temas principais tratados pelas participantes e os categorizamos em assuntos trazidos e observados para compreensão, discussão e interpretação posterior.

Dessa forma, houve uma preocupação em sistematizar os temas dos assuntos, bem como as discussões levantadas nas microrreuniões, permitindo estruturar o predomínio de certos elementos que compõem os assuntos recolhidos para posterior análise e diálogos com a bibliografia pertinente. Dentro de cada ponto de análise subsequente (Ponto 1, Ponto 2, Ponto 3) estarão os quadros estruturando essas questões anteriormente explicitadas.

5.2 PONTO 1 – CONHECENDO AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A primeira parte do questionário buscou entender quem eram as participantes. Dessa forma, estruturamos as respostas objetivas para posterior análise, assim como descrito no quadro a seguir.

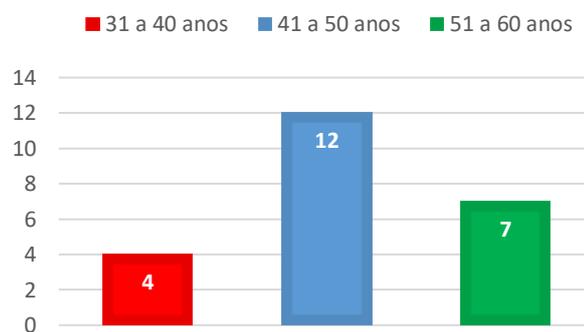
Quadro 5 - Organização das impressões e das discussões analisadas do ponto 1 divididas em categorias e assuntos

IMPRESSÕES E DISCUSSÕES – PONTO 1	
Categorias	Assuntos recolhidos para discussão e interpretação
Participantes da pesquisa: quem somos?	Predominância das mulheres na pesquisa e na Educação Infantil; Faixas etárias das participantes
Formação acadêmica dos participantes e sua relação com a etapa da Educação Infantil	Ano de conclusão da graduação das participantes; Curso que cursou na sua formação acadêmica inicial; Cargo que ocupa atualmente no CMEI; Tempo de atuação na Educação Infantil.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Depois da análise dos dados e informações que obtivemos com a entrega dos questionários, observamos que, dos 23 participantes da pesquisa, 22 eram mulheres, totalizando 95% do público¹⁹. Isso reflete a predominância das mulheres na Educação Infantil. Desse mesmo público total, 4 participantes estavam entre a faixa etária de 31 a 40 anos (17%); 12 participantes estavam na faixa etária de 41 a 50 anos (52%) e 7 participantes estavam na faixa etária de 51 a 60 anos (31%), como explicitado no gráfico 1.

Gráfico 1 - Faixa etária das colaboradoras da pesquisa



Fonte: Dados obtidos via questionário (2023).

As informações constataram uma predominância de profissionais mulheres no nosso CMEI. Uma das preposições históricas que explica tal fato, segundo as contribuições de Louro (2006), citada por Penafiel, Silva e Zibetti (2019), é pelo ingresso das mulheres no mercado de trabalho, fruto das lutas femininas sociais e

¹⁹ Como já dito antes, devido à predominância de mulheres na pesquisa, optamos por nos referirmos aos participantes sempre no feminino.

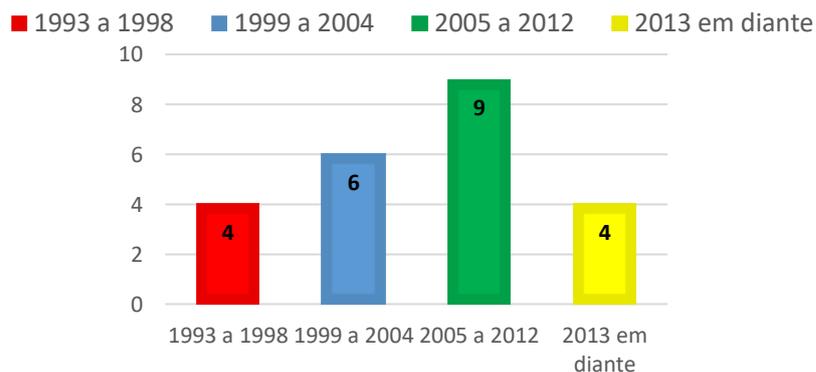
profissionais, permitindo, assim, que novos espaços fossem ocupados por elas. Um desses espaços foi o escolar. Outra preposição são os resquícios históricos do pensamento patriarcal, em que a mulher era valorizada principalmente como mãe e esposa. Assim, numa educação da primeira infância, que era vista como uma extensão daquela ministrada em casa, de zelo e cuidado, as mulheres, nesse contexto, teriam maior “vocação” para ocupar o cargo (Penafiel; Silva; Zibetti, 2019).

Mas, como podemos observar, baseados nos dados trazidos pelos questionários, a ampla participação das mulheres ainda é uma realidade. Pesquisas como a de Souza e Mello (2018), citados por Martins; Souza; Mello, (2020, p. 455) demonstram que a “[...] ampla participação de mulheres na educação da infância não ficou no passado, ao contrário, é uma questão contemporânea derivada do mito da educadora nata”. Penafiel, Silva e Zibetti (2019, p. 70) discutem esse tema, quando refletem que,

[...] durante muito tempo, predominou o discurso de que a docência exercida pelas mulheres deveria ser compreendida como uma atividade de amor, de entrega e de doação. Isso acabou por contribuir para uma má remuneração do trabalho feminino e fomentou a terrível concepção de que as professoras devem trabalhar por “vocação” e “amor”. Hahner (2011, p. 467) acrescenta que “sem negar a grande importância de fatores econômicos e do discurso do ensino como uma extensão da função maternal [...], a maternidade espiritual serviu como uma justificativa para empregar mais, e mais barato, professoras.

Com relação ao ano de conclusão da graduação, observamos, no gráfico 2, que 4 participantes concluíram a sua graduação de 1992 a 1998 (18%), 6 participantes de 1999 a 2004 (26%), 9 participantes de 2005 a 2012 (39%) e 4 participantes concluíram sua graduação de 2013 em diante (17%).

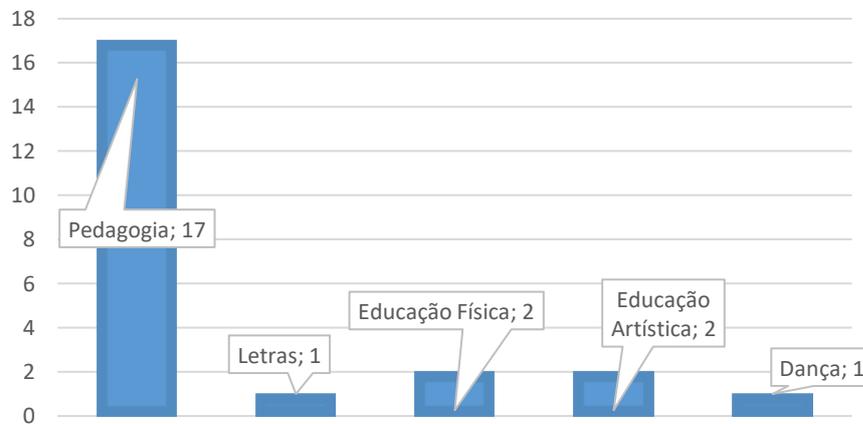
Gráfico 2 - Ano de conclusão do curso de graduação das colaboradoras da pesquisa



Fonte: dados obtidos via questionário (2023).

Quanto ao curso de graduação que realizou durante a formação inicial, o gráfico 3 mostra que a grande maioria (74% das participantes) cursou Pedagogia; 4% cursou Letras, 8% Educação Física, 8% Arte e 4% Dança.

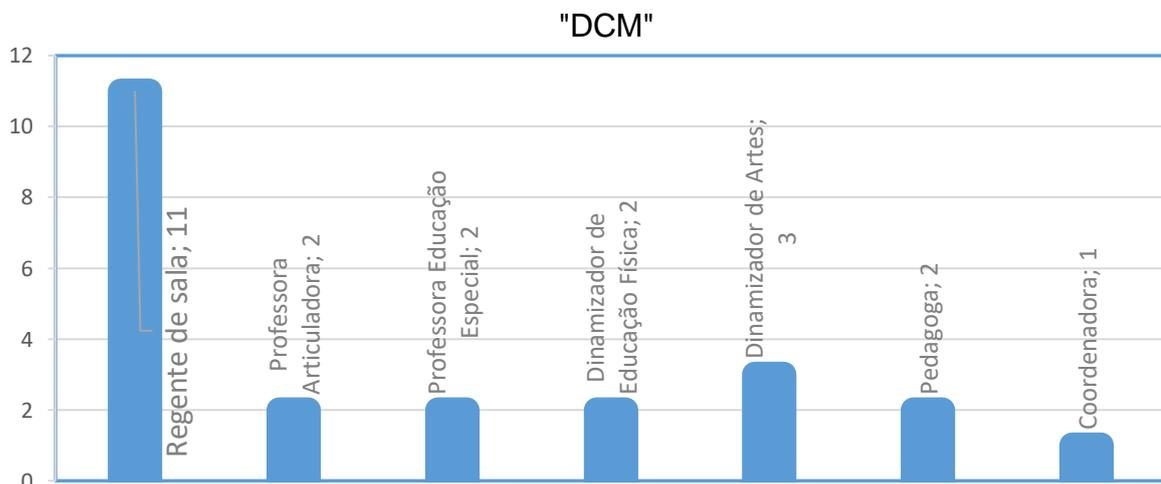
Gráfico 3 - Curso de formação inicial acadêmica das colaboradoras da pesquisa



Fonte: Dados obtidos via questionário (2023).

Em relação às funções que as colaboradoras ocupam no CMEI, podemos observar, com a ajuda do gráfico 4, que essas profissionais estão distribuídas entre as funções: 1 participante como coordenadora (4%), 2 participantes estão como pedagogas (9%), 2 participantes estão como articuladoras (9%), 2 como professoras de Educação Especial (9%), 2 como dinamizadoras de Educação Física (9%), 3 como dinamizadoras de Artes (13%) e 11 participantes estão como regentes de sala (48%).

Gráfico 4 – Cargo/Função atual que as colaboradoras da pesquisa ocupam no CMEI



Fonte: Dados obtidos via questionário (2023).

Isso atesta a forma de estruturação da educação infantil, em que as professoras regentes compõem o maior quadro de funcionárias dentro do magistério. Na literatura, as docentes que desempenham a função de professoras na Educação Infantil são designadas “generalistas”. A função de professoras articuladoras é cargo novo na Prefeitura de Vitória. Sua proposta, de acordo com as últimas formações em serviço, oferecidas pela Prefeitura de Vitória, é oportunizar atividades de musicalização para as crianças do CMEI.

Com 9% cada, observamos duas profissionais formadas em Educação Física e duas formadas em Educação Artística. Além disso, temos uma profissional formada em Dança (4%). Essas profissionais compõem o cargo de professoras dinamizadoras. A função de professor dinamizador²⁰ surgiu a partir do concurso público de 2005 da prefeitura de Vitória (Nunes; Ferraço, 2021).

Outra diferença que observamos entre as funções de professoras regentes e de dinamizadoras e articuladoras é o número de turmas com as quais essas profissionais atuam e o número de aulas que ministram em cada turma. Enquanto a professora regente atende apenas a uma turma no CMEI, essas outras profissionais mencionadas anteriormente atuam em pelo menos quatro turmas diferentes e entram uma ou duas vezes na semana na turma. Esse tipo de organização do cotidiano das aulas não favorece um planejamento coletivo com as profissionais que atuam na mesma turma, na medida em que, quando elas entram em sala, a regente sai para o seu planejamento. Assim, o planejamento entre todas as profissionais que atuam na turma se torna inviável nesse formato de organização do trabalho pedagógico coletivo.

Na teoria, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do Município de Vitória (Vitória, 2020, p. 62) apontam, em suas proposições, que

[...] o desenvolvimento dos projetos, sejam eles institucionais ou específicos das turmas, passem pela experiência do coletivo, em contextos, temas, arranjos diferenciados, diálogos, visando a uma organização constituída nas diferenças que convergem para a construção de ideias, de decisões relevantes e da qualificação dos processos de aprendizagem das crianças.

²⁰ Conforme a Descrição de Cargos, no Edital do Concurso 01/2005, o professor dinamizador, com atuação no âmbito da Educação infantil, deveria: possuir formação em Licenciatura Plena em Educação Física ou Licenciatura Plena em Educação Artística; atuar com as duas áreas de conhecimento; atender os turnos matutino e vespertino em regime de 40 horas semanais; ministrar aulas nos horários de planejamento dos/as professores/as regentes.

Porém, na análise da rotina do CMEI, bem como a forma de estruturação dos tempos/aulas no CMEI, observamos que é necessário estruturar melhor e oportunizar mais momentos de diálogo coletivo entre as profissionais envolvidas com a turma para que a interação entre profissionais de diferentes áreas possa ocorrer na prática.

Dentre outros aspectos, discutimos a possibilidade de um projeto pedagógico na Educação Infantil que supere o modelo “escolarizado” que, ao organizar os conteúdos em disciplinas, fragmenta o conhecimento e demarca o tempo de trabalho, desconsiderando as necessidades das crianças, bem como as especificidades do currículo da Educação Infantil (Ayoub, 2001).

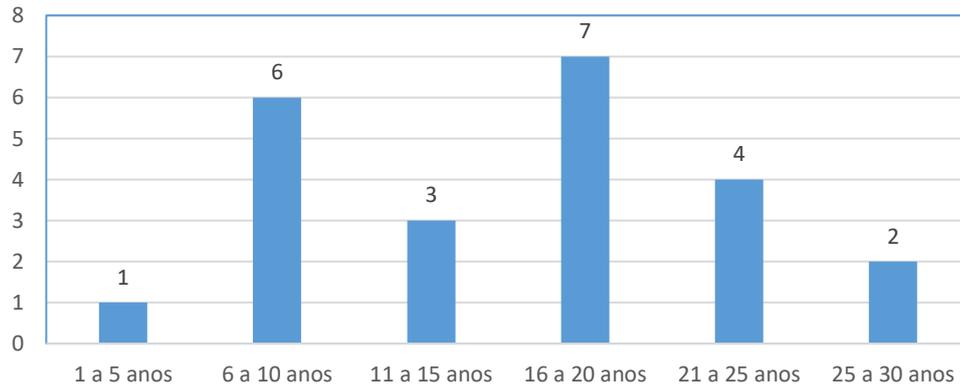
A disciplinarização da Educação Infantil, as divisões das atividades em conteúdos, desde a Educação Infantil, dificultam que o pensamento da criança se desenvolva de forma complexa, pois, desde muito nova, ela é ensinada a pensar em fragmentos, criando espaço de especialização que ela carregará até a fase adulta, se nada for feito para mudar o quadro.

O referencial da Pedagogia da Infância tem levado a área a enfrentar a paradoxal missão de romper com os modelos escolarizantes que preconizam o planejamento das atividades a partir de momentos (hora/aula), que fragmentam os conteúdos e desconsideram, por vezes, os interesses e as necessidades das crianças.

Nessa lógica, o imenso desafio dentro dessa estruturação de rotina é refletir como os momentos das aulas dessas profissionais no interior da Educação Infantil possam ser pensados, não como tempos e espaços compartimentados e predeterminados, para cobrir “PLs” dos professores regentes, mas sim como oportunidade de articular conhecimentos, linguagens, interações, experiências de movimento corporal e leitura de mundo por parte das crianças.

No que se refere ao tempo de atuação na Educação Infantil das colaboradoras da pesquisa, constatamos, como exemplifica o gráfico 5, que essas profissionais já são experientes em suas funções dentro da Educação Infantil e já atuam na área há muitos anos. Os dados nos apresentam que a maior parte das profissionais que responderam ao questionário está entre os 16 e 20 anos de carreira.

Gráfico 5 - Tempo de atuação na Educação Infantil das colaboradoras da pesquisa



Fonte: Dados obtidos via questionário (2023).

Em relação às fases da carreira, Huberman (2013) apresentou estudos significativos sobre as experiências da carreira dos professores e sobre os fatores que mais a influenciam. No seu trabalho, o autor sugere que os professores atravessam cinco fases, que designou: Entrada na Carreira, Fase da Estabilização, Fase da Diversificação/Questionamento, Fase da Serenidade e Distanciamento afetivo/Conservantismo e Desinvestimento, cujas principais características são apresentadas a seguir.

De acordo com os estudos de Huberman (2013), fazendo um paralelo com o tempo de serviço e a idade de nossas colaboradoras da pesquisa, a maior parte se enquadra na “Fase de Diversificação/questionamento”. Nessa fase, encontramos alguns professores que

[...] efetuam uma pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa e, especialmente hoje, tanta coisa mais, que não sei onde acabariam essas experiências. Antes da estabilização, as incertezas, as inconseqüências e o insucesso geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar uma certa rigidez pedagógica (Huberman, 2013, p. 41).

Observamos, então, que a maioria das colaboradoras da pesquisa se encontra em uma fase da carreira, de acordo com Huberman (2013), em que estão abertas a conhecer novas possibilidades e diversificar o trabalho pedagógico com as crianças. Seria esse o momento oportuno, numa tentativa de ressignificar e diversificar o trabalho na Educação Infantil, de valorizar as atividades pedagógicas que oportunizem

as experiências de movimento corporal das crianças? Estariam as professoras abertas a realizar outras experiências pedagógicas nessa etapa de ensino?

5.3 PONTO 2 - OS SENTIMENTOS, A CORPOREIDADE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS COLABORADORAS NO COTIDIANO DO CMEI E NA RELAÇÃO COM AS EMC DAS CRIANÇAS

O segundo ponto a ser analisado se refere às informações oriundas da segunda parte do questionário e das reflexões do primeiro encontro formativo com as colaboradoras da pesquisa. Como no subitem anterior, ordenamos em quadros as principais categorias das reflexões relatadas, assim como os assuntos referentes a essas categorias, objetivando uma melhor organização para posterior compreensão e discussão.

Quadro 6 - Impressões e discussões recolhidas e organizadas por categorias e assuntos do ponto 2 de análise

IMPRESSÕES E DISCUSSÕES – PONTO 2	
Categorias	Assuntos recolhidos para discussão e compreensão
Sentimentos das colaboradoras nas duas vivências experienciadas no encontro formativo	Os sentimentos gerados ao experienciar cada vivência proposta na microrreunião. Reflexão sobre a escolha da metodologia para a atividade proposta. Reflexão sobre a influência do tipo de mediação/postura da professora durante a atividade proposta. A importância do trabalho coletivo humanizado.
Relação da corporeidade da profissional e sua prática pedagógica docente	As experiências vividas na infância são inspirações para as práticas pedagógicas docentes. O corpo docente: nuances de um profissional carregado de singularidades.
Fatores que influenciam as experiências de movimento corporal das crianças no cotidiano do CMEI	Reflexão sobre valorização ou desvalorização das EMC no planejamento nas práticas pedagógicas. Organização do CMEI e práticas coletivas do CMEI que dificultam as EMC. Pontos positivos que valorizam as EMC no CMEI.
Relação das práticas pedagógicas e documentos norteadores	Acesso ou não acesso aos documentos norteadores pelas profissionais. Relação dos documentos nos planejamentos das aulas.
Avaliação das práticas pedagógicas	Percepção do desenvolvimento infantil nas suas práticas pedagógicas.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Em relação às perguntas do questionário reflexivo, compreendemos que as perguntas de 9 a 13 fazem relação com este ponto de compreensão e podem contribuir com a discussão sobre as categorias e assuntos organizados no quadro 6, são elas:

- Como sua história de vida, sua corporeidade, suas experiências vividas quando criança, adolescente e fase adulta influenciam nas suas práticas pedagógicas exercidas no CMEI, especialmente aquelas que se relacionam com as experiências corporais de movimento das crianças?
- Quais práticas coletivas realizadas no CMEI, organização dos espaços/tempo, estrutura física, disposição dos mobiliários, cultura escolar estabelecida, na sua opinião, limitam, interdita ou dificultam o direito das crianças às suas experiências de movimento corporal no CMEI?
- Quais práticas coletivas realizadas no CMEI, organização dos espaços/tempo, estrutura física, disposição dos mobiliários, cultura escolar estabelecida, na sua opinião, oportunizam as experiências de movimento corporal das crianças no CMEI?
- Pensando e refletindo sobre sua própria prática, quais ações pedagógicas você tem promovido para mobilizar e possibilitar as experiências de movimento corporal das crianças? Cite 2 exemplos dessas experiências.
- Como você percebe que as suas práticas pedagógicas exercidas, dentro da faixa etária que você trabalha, contribuem para o desenvolvimento da criança?

Em relação aos encontros formativos no formato de microrreuniões com o tema “Promoção das Experiências de movimento corporal das crianças nas práticas pedagógicas docentes: referências curriculares e seus desdobramentos”, eles se caracterizaram, na sua parte inicial, em trazer a justificativa da pesquisa, objetivos, questões éticas e o cronograma das intervenções da pesquisa. Depois, trouxemos alguns pontos principais da documentação da BNCC, especialmente sobre os campos de experiências e sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil da Seme/PMV (2020), especialmente sobre os TIVs.

Após a explanação sobre essas questões apontadas anteriormente, demos início ao segundo momento da ação formativa: as vivências práticas com as participantes.

De acordo com os comentários e elogios ouvidos sobre esse encontro, avaliamos que o momento teve repercussão positiva no cotidiano do CMEI. Além da aproximação com o tema pesquisado, as colaboradoras se sentiram sensibilizadas ao experienciarem as vivências propostas. As vivências práticas realizadas como segundo momento dessas microrreuniões eram bem diferentes, justamente para provocar essas sensações. Vivenciar uma atividade de mesmo objetivo, com duas propostas de metodologias diferentes, gerou muitas reflexões, com um debate enriquecedor e significativo. Importante salientar que, além de metodologias diferentes, buscamos também retratar posturas diferentes de mediação do profissional envolvido.

Fizemos uma proposta inicial de atividade com folha de papel. Ela tinha exercícios de pontilhados (passar com o lápis por cima dos pontos), cores, traços (ligar as cores correspondentes) e sequências numéricas (organizar do menor para o maior e criar um caminho entre esses números). Caracterizava-se por uma vivência individual, com todos sentados e sem movimentação corporal. Nesse momento, assumimos uma postura impositiva, de fala alta e firme, com cobrança de gestos perfeitos, repetidos e com tempo cronometrado.

Já para a segunda vivência prática, foi montado, previamente, um circuito de obstáculos, que funcionou como cenário para a história que seria contada. Uma música instrumental de fundo foi colocada e uma história recheada de imaginação foi sendo contada. Essa história foi criada por nós exclusivamente para essa intervenção e contava sobre irmãos que se perderam na floresta e precisavam achar o caminho de casa. Mas, nessa busca, passaram por muitos desafios e tiveram que se unir, para acharem esse “caminho” e chegarem ao seu objetivo final.

À medida que a narrativa acontecia, as “alunas” (colaboradoras) foram convidadas a ultrapassar os obstáculos à sua maneira. Algumas tiveram facilidade e outras dificuldade e precisaram de auxílio para a execução. Além da nossa ajuda, umas puderam ajudar as outras. O primeiro obstáculo foi subir a “montanha”. Depois, passaram por cima das “pedras do rio” e, na sequência, desviaram das “plantas com espinhos”. O final da história convidava as participantes a, coletivamente, acharem, no ambiente à sua volta, “cordas coloridas mágicas”. Na história, essas cordas, se colocadas no chão, esticadas e encaixadas nas “pedras” da mesma cor, numa

sequência crescente dos números, se transformariam no caminho de “casa”. Mas isso só aconteceria se elas fizessem o trabalho em grupo.

Refletindo a participação das colaboradoras nessas duas vivências da pesquisa, claramente, já foi possível verificar, por meio das imagens gravadas e analisadas posteriormente, como a linguagem corporal expressada resultou em diferentes posturas a cada vivência. Foram analisados os olhares, tensões posturais, expressões faciais, os gestos, a proximidade com a mediadora da proposta, falas durante a execução, interação entre as colaboradoras, assim como o interesse e alegria ao executar tal proposta.

Com a primeira vivência (folha de papel), pudemos observar uma preocupação quanto a realizar os exercícios sem erros, gerando expressões faciais e uma postura corporal de tensão. Olhares buscavam as folhas das colegas na agonia de saber se a atividade estava sendo feita corretamente.

Figura 20 - Reações das participantes durante a execução da vivência 1



Fonte: Arquivo próprio (2023).

O nervosismo também ficou evidente, já que existia um tempo cronometrado para a entrega da tarefa. Houve falas de frustração pela atividade ter sido recolhida e o trabalho não ter saído como esperado.

Na segunda vivência, foram observados sorrisos, corpos mais empolgados, com maior liberdade de expressão e gesticulação. Os olhares eram interessados e curiosos para a colega, a fim de assistir à emoção da outra. Como não existia uma cobrança por perfeição, cada uma pôde ultrapassar os obstáculos dentro dos seus próprios limites e o desafio instigou a superar seus medos e dificuldades. Algumas entraram nos personagens da história contada, o que revelou expressões corporais e faciais fantasiosas e teatrais. Uma atmosfera descontraída tomou conta da sala e a atividade foi sendo proposta e executada dentro do tempo das participantes. Como o trabalho final era coletivo, uma teve que respeitar o tempo da outra, gerando um trabalho colaborativo. Ao final da história, com a missão cumprida pelas “personagens” (papéis assumidos pelas colaboradoras do encontro, de acordo com a contação de história), vimos uma comemoração espontânea de braços erguidos e palmas pelo objetivo final alcançado por todas. Saíram da atividade comentando das suas emoções e brincando com as situações ocorridas. Isso demonstrou um sentimento de interesse, alegria e satisfação pela participação na vivência proposta.

Figura 21 - Reações das participantes durante a execução da vivência 2





Fonte: Arquivo próprio (2023).

5.3.1 Sentimentos das colaboradoras nas duas vivências experienciadas no encontro formativo

Quadro 7 – Organização da categoria: sentimentos das colaboradoras nas duas vivências experienciadas no encontro formativo e os assuntos recolhidos para discussão e compreensão

IMPRESSÕES E DISCUSSÕES – PONTO 2	
Categoria	Assuntos recolhidos para discussão e compreensão
Sentimentos das colaboradoras nas duas vivências experienciadas no encontro formativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os sentimentos gerados ao experienciar cada vivência proposta na microrreunião. 2. Reflexão sobre a escolha da metodologia da atividade proposta. 3. Reflexão sobre a influência do tipo de mediação/postura da professora durante a atividade proposta. 4. A importância do trabalho coletivo humanizado.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Uma das intenções com as vivências oportunizadas/mediadas no encontro formativo foi o aprofundamento das questões que se referiam aos sentimentos das colaboradoras nas duas vivências experienciadas nas microrreuniões durante a intervenção do estudo (quadro 7). Após a realização das vivências com elas, utilizamos, para entrar no assunto, a pergunta disparadora: **o que as duas experiências proporcionaram para vocês dentro das diferentes metodologias? Qual foi a diferença com relação aos seus sentimentos nas duas vivências?** A

partir dessas perguntas, outros assuntos foram trazidos e desdobrados durante as discussões.

Com relação aos assuntos 1 e 2: **“os sentimentos gerados ao experienciar cada vivência proposta na microrreunião”** e a **“reflexão sobre a escolha da metodologia para a atividade proposta”**, como organizado no quadro 6 e frisado no quadro 7, os comentários foram unânimes, informando uma maior satisfação com a segunda vivência (com movimentação corporal) do que com a primeira (sentadas à mesa, sem movimentação corporal), como podemos observar nos comentários a seguir.

“Então... ficar ali passando o lápis por cima da linha foi menos interessante, foi menos divertido do que passar por cima da linha com meu corpo. Ali eu ri, ali eu achei engraçado, divertido! [...]” (Colaboradora 8).

*“Achei a segunda vivência mais divertida! Primeiro eu estava sentada aqui fazendo e ali nós estávamos nos movimentando o tempo todo. Eu acho mais interessante o movimento que nós fizemos de subir, descer e ainda ter uma história fez ser ainda mais legal, fazendo daquilo uma prática [...]”*²¹ (Colaboradora 14).

“No meu ponto de vista eu achei que foi mais divertido na questão quando vamos trabalhar o corpo né. E foi mais fácil, porque é mais fácil você movimentar o seu corpo em geral. Só tive dificuldade na hora da montanha. Mas a questão de um estar ajudando o outro, tornou mais fácil. Para mim foi fácil na hora do meu movimento corporal [...]” (Colaboradora 20).

“Foi muito interessante, pois trabalhamos as mesmas coisas, porém de forma mais tradicional e outra mais lúdica. Quando foi na forma lúdica, olha como você direcionou a segunda atividade que deixou a gente tão mais tranquila, descontraída e leve e no caso da criança, ela acaba aprendendo brincando. Então olha como isto faz a diferença pois não se está deixando de ensinar da mesma forma!” (Colaboradora 14).

Uma das colaboradoras correlacionou as metodologias das vivências experienciadas na microrreunião às metodologias das práticas pedagógicas docentes escolhidas para mediação com as crianças no CMEI e o que se espera das crianças nessa execução, fazendo uma rememoração dos *slides* mostrados durante o primeiro momento da microrreunião:

“Foi aquele ponto lá atrás que você estava explicando: a gente leva muito para o lado exigindo da criança que ela tem que aprender, tem que fazer, tem

²¹ No momento em que ela fala “primeiro eu estava aqui sentada” ela aponta para o local onde estão as mesas e cadeiras, se referindo à vivência do papel. E quando ela usa a expressão “e ali nós estávamos nos movimentando”, ela aponta para o circuito, utilizado na segunda vivência.

que saber, mas não leva para aquele outro lado: a criança vai apreender aquilo que achou mais fácil e mais divertido e que, no decorrer, ela vai conseguir chegar àquele objetivo, que lá atrás não conseguia” (Colaboradora 20).

Observamos, nesses depoimentos realizados pelas colaboradoras do estudo, o interesse maior por determinada metodologia utilizada nas vivências experienciadas: aquela que se relaciona com o corpo e com as experiências de movimento corporal. Fazendo um paralelo desses depoimentos como a nossa prática pedagógica no CMEI, refletimos que é necessário que as profissionais envolvidas com as crianças, ao planejarem suas atividades, fiquem atentas aos interesses demonstrados pelas crianças, durante e após a execução da proposta sugerida. Assim como as nossas colaboradoras demonstraram interesse maior pela metodologia escolhida pela segunda vivência, as crianças também dão sinais constantes de interesse ou não por determinada prática pedagógica. Elas expressam sua satisfação, ou não, por meio das suas expressividades corporais, faciais ou por meio de atitudes, falas e olhares. Com metodologias mais interessantes para o olhar infantil, é possível explorar múltiplas experiências, proporcionando aprendizagens mais significativas e instigando novas possibilidades.

A aprendizagem somente será significativa se houver a elaboração de sentido e se essa atividade acontecer em um contexto histórico e cultural, pois é na vida social que os sujeitos adquirem marcos de referência para interpretar as experiências e aprender a negociar os significados de modo congruente com as demandas da cultura (Barbosa; Horn, 2008, p. 26).

O documento norteador das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil da Seme/PMV (Vitória, 2020) chama a atenção para a participação e o protagonismo da criança como produtora de cultura nas relações sociais que estabelece com outras crianças e adultos, ressignificando não só os diversos ambientes que ocupa, mas expressando, de diferentes formas, seus sentimentos em meio às experiências que a cerca.

A criança também utiliza o choro, os gestos e outras formas para dizer o que pensa, sente e estranha. Dessa forma, esses movimentos infantis revelam, por sua vez, possibilidades de participação efetiva das crianças e nos convocam a ressignificar os modos de pensar a organização da escola que só serão legitimados em ações de escuta e diálogo (Vitória, 2020, p. 47).

O terceiro assunto recolhido, dentro da categoria dos sentimentos das colaboradoras nas duas vivências experienciadas no encontro formativo foi: **reflexão sobre a influência do tipo de mediação/postura da professora durante a atividade proposta**. A colaboradora chamou a atenção sobre a postura da “professora”²², percebida por ela durante a mediação da primeira vivência proposta, e como ela reagiu frente à orientação para a realização das atividades propostas:

“Eu senti na primeira atividade uma pressão, você fazendo e sendo pressionada a terminar e você fica pensando, será que eu tô fazendo certo? Será que eu estou indo no caminho certo? Querendo sempre fazer o melhor e eu não consigo” (Colaboradora 10).

Freire (2011) nos leva a refletir que a instituição não deveria trabalhar a criança, no sentido de treiná-la a ser adulta, mas sim no sentido de a criança construir e reforçar as estruturas corporais e intelectuais de que dispõe. Nessa linha de pensamento, na Educação Infantil, cabe ao professor propor mediações de forma instigadora, prazerosa e interessante, sem se preocupar com resultados e sem pressionar as crianças.

Compreendemos, utilizando o exemplo das vivências experienciadas pelas colaboradoras na microrreunião, que a postura assumida durante as práticas pedagógicas realizadas no CMEI é determinante para que a atividade proposta potencialize, ou não, as experiências daqueles que as vivenciam.

Na Educação Infantil, para que a criança se sinta à vontade para expressar seus sentimentos, ter liberdade de tirar suas dúvidas ou relatar algo que a incomoda, uma mediação assertiva e motivadora pode proporcionar melhores momentos de criatividade e protagonismo com outras possibilidades de brincar, que trarão maior sentido àquela proposta inicialmente pensada.

Ainda da categoria “sentimentos das colaboradoras nas duas vivências experienciadas”, o 4º assunto surgido nos debates com as colaboradoras da pesquisa foi a **importância do trabalho coletivo e humanizado**.

Uma professora chamou a atenção com relação a práticas individualizadas em detrimento de outras mais humanizadas e coletivas:

²² Papel assumido por nós, na vivência, fazendo o papel de professora impositiva.

“Eu senti a primeira atividade bastante individualizada. Práticas tradicionais. Práticas que nos deixam distante uma da outra. Cada um fazendo o seu e tentando fazer melhor sozinha. A outra não. A outra é humanizada (vivência 2), ela nos deixou mais próximas ajudando umas às outras. A outra trabalhou muito a imaginação, onde era essa floresta, trabalhando a criatividade, a nossa determinação em buscar algo que era para a gente se sair bem para resolver o problema da história. Duas práticas totalmente diversificadas. Então é isso mesmo. A gente precisa é de práticas mais humanizadas no CMEI onde um ajude o outro a resolver o problema coletivamente, que é o que a gente defende. Essa coisa mais democrática, junta, pertinho uma da outra, uma ajudando a outra (Colaboradora 13).

Entendemos como práticas humanizadas aquelas que respeitam as singularidades e as qualidades humanas, assim como seus interesses e necessidades. Quanto a práticas mais coletivas, entendemos como aquelas atividades que promovem maior integração, interação, diálogos e colaboração entre as pessoas.

Quando correlacionamos essas práticas coletivas e humanizadas à Educação Infantil, observamos que, nessa etapa de ensino, as vivências e experiências nas interações com outras crianças e com adultos será intensificada devido à frequência de encontros no dia a dia. Assim, o CMEI se torna um legítimo espaço de construção e partilha de conhecimentos (Vicentini; Barros, 2017). Nesse local, a interação é constante. “Mesmo quando não mediadas pelo educador se consolidam aprendizagens que não constam nos currículos escolares” (Mello; Teixeira, 2012, p. 4).

Suely Mello (2007, p. 85) afirma que as Instituições de Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, são

[...] o melhor espaço para a educação das crianças. Nelas torna-se possível garantir o acesso dos pequenos às qualidades humanas, que, externas ao indivíduo no nascimento, precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de atividades vividas coletivamente” (Mello, 2007, p. 85).

5.3.2 Relação da corporeidade da profissional com a sua prática pedagógica docente

Quadro 8 – Organização da categoria: relação da corporeidade da profissional e sua prática pedagógica docente e os assuntos recolhidos para discussão e compreensão

IMPRESSÕES E DISCUSSÕES – PONTO 2	
Categoria	Assuntos recolhidos para discussão e compreensão
Relação da corporeidade da profissional e sua prática pedagógica docente	<ol style="list-style-type: none"> 1. As experiências vividas na infância são inspirações para as práticas pedagógicas docentes; 2. O corpo docente: nuances de um profissional carregado de singularidades.

Fonte: Elaboração própria (2023).

A próxima categoria a ser discutida, como descrito no quadro 8, é a: “relação da corporeidade da profissional e sua prática pedagógica docente”. Refere-se à influência da história da corporeidade vivida pelas colaboradoras, desde a infância até os tempos atuais, com as práticas pedagógicas que elas exercem no CMEI. Utilizamos as informações trazidas tanto no questionário reflexivo quanto nas microrreuniões para nos ajudarem a compreender esse tópico.

Quando pensamos sobre a corporeidade de nossas colaboradoras, estamos refletindo como a “[...] expressão de totalidade do ser humano enquanto ser vivo, parte da criação e da natureza, em que corpo, razão, emoções, sensações e sentimentos encontram-se em sintonia” (Pereira; Bonfim, 2006, p. 51). Dessa forma, de alguma maneira, a corporeidade da docente pode influenciar o seu trabalho, já que é impossível separar essas sensações no dia a dia, já que estão impregnadas neste corpo docente.

Refletindo sobre essa categoria, vemos uma correlação significativa com toda a nossa história de vida, tanto pessoal como profissional. Como relatado na apresentação no memorial, observando a nossa corporeidade, vimos o quanto ela influenciou na nossa visão de mundo, nos nossos valores, na relação com as crianças e até mesmo na escolha do objeto de estudo nesta pesquisa. Desta forma, essa categoria se mostrou importante, já que se propôs incitar a compreensão e a discussão de como essa corporeidade pode ter influenciado essas colaboradoras da pesquisa, principalmente na sua postura como professora, na escolha das suas atividades em sala de aula, na percepção do seu papel mediador como profissional da educação ou na relação com as crianças no seu cotidiano.

Baecker (1997, p. 65-66) afirma que “[...] a emoção, a afetividade e até nossas atitudes e valores influenciam o nosso modo de apreender a realidade e o modo de

nos apreendermos a nós próprios”. Assim, “[...] quando compreendemos o ser humano em sua totalidade, nos tornamos mais sensíveis ao próprio conhecimento, influenciando nossa maneira de ver e mobilizar os alunos à educação” (Pereira; Bonfim, 2006, p. 54).

Corroborando essa linha de raciocínio apontada anteriormente, para as colaboradoras do estudo, a história da sua corporeidade influencia, de alguma maneira, na escolha das atividades e metodologias desenvolvidas nas suas práticas pedagógica docentes com as crianças.

A corporeidade pode instigar uma educação que comprove nossa existência e importância no mundo, que nos ajude a compreender que é preciso existirmos para que o mundo possa existir também, possibilitando o autoconhecimento e a compreensão de si mesmo (Pereira; Bonfim, 2006, p. 65).

Para compreender essa categoria, iniciamos com o primeiro assunto recolhido: **as experiências vividas na infância são inspirações para as práticas pedagógicas docentes.**

Sobre esse assunto, algumas colaboradoras afirmaram que se recordam de seus sentimentos de satisfação, de aprendizados e alegria quando crianças, buscando, por meio de suas práticas pedagógicas, proporcionar esses sentimentos também às crianças no CMEI. Outras recordam uma infância sem muita oportunidade com as brincadeiras infantis, na certeza que tiveram prejuízos irreparáveis, vendo, nas suas práticas pedagógicas, possibilidades de oportunizar diversidades de situações de aprendizado enriquecedoras e substanciais para as crianças. Seguindo esse raciocínio, o professor precisa se conscientizar da sua corporeidade para poder observar não só o registro do seu corpo, como o registro do corpo das crianças, procurando entender sua expressividade ou, pelo menos, mostrar-se mais sensível para perceber as situações que ocorrem na sua relação com as crianças no cotidiano.

As que se recordam de tempos de muitos aprendizados e muitas vivências disseram:

“Fui uma criança que brincava muito na rua onde morava, eu corria, subia, descia, criava e recriava... Vivía aventuras e tenho histórias para contar. Hoje incentivo práticas alegres, dinâmicas e movimentos corporais, que junto com o faz de conta, possibilitam situações de aprendizagens significativas para as

crianças. Sempre mantendo a intencionalidade educativa, com objetivos definidos [...]” (Colaboradora 22).

“Minhas vivências enquanto criança e adolescente foram muito dinâmicas. Brincava de: amarelinha, pique esconde, subir em árvores, estórias, dentre outra. Todas essas vivências contribuem na minha prática pedagoga enquanto professora. O brincar e o movimento corporal faz toda a diferença no aprendizado da criança [...]” (Colaboradora 9).

“[...] na verdade, minha experiência me motiva a proporcionar maiores experiências às crianças no CMEI [...]” (Colaboradora 1).

Outra professora trouxe lembranças de sua infância e suas experiências de movimento corporal e fez correlação com a importância de pensar o aluno como um ser integral:

“Quando criança, tinha liberdades de brincadeiras livres na rua, quintais, praças... com uma certa liberdade que hoje as crianças não têm... Eu não tive acesso à Educação Infantil. As escolas fundamentais não tinham a preocupação de trabalhar os movimentos corporais. A criança necessita ter liberdade para realizar suas brincadeiras, usar sua criatividade para elaborar suas próprias. A corporeidade se assemelha ao conhecimento corpo-mente da criança na condição de unidade, em que se tem o objetivo de assegurar o desenvolvimento funcional da mesma com o auxílio na expansão e no equilíbrio da sua afetividade vinculada com o meio ambiente [...]” (Colaboradora 11).

No exercício da profissão, na realização do trabalho docente, o corpo se torna imprescindível e pleno de significados.

Diante dos alunos ele torna-se alvo de observação quanto à postura física, aos gestos, que demonstram um convite à aproximação ou afastamento; permitem ou dificultam uma melhor compreensão da aula trabalhada, incitam mais ou podem incitar menos ao questionamento (Pereira; Bonfim, 2006, p. 50).

Outro relato que nos chamou a atenção, mostrando muita sensibilidade da profissional durante o primeiro encontro formativo, foi o da Colaboradora 8. Ela disse que observa, ainda hoje, no cenário da Educação Infantil, tempos de atividades desinteressantes e que não são pensadas a partir do universo infantil, colocando-se no lugar da criança para pensar suas próprias práticas.

“Todas as vezes que eu faço uma proposta para as minhas crianças a primeira coisa assim que eu gosto de pensar tanto quanto dá certo quanto quando não dá é: e se fosse eu a criança? Sabe, eu sempre me coloco no lugar de criança. Quando vou fazer uma proposta, eu penso: será que eu

gostaria de fazer? Será que eu gostaria de participar? E assim hoje, como mãe e como professora da Educação Infantil fico imaginando o quanto as aulas às vezes são chatas, desinteressante para criança [...]” (Colaboradora 8).

Observamos, com essa fala da Colaboradora 8, que, ao planejar uma prática pedagógica com as crianças, ela se coloca no lugar da criança, rememorando os seus tempos de infância. Segundo argumentam Pereira e Bonfim (2006, p. 57),

O professor que recebeu uma educação voltada para a formação integral do ser humano, que leve em conta seus pensamentos, seus sentimentos, suas emoções e seu corpo, terá mais facilidade em compreender os sentidos/significados da corporeidade em diferentes situações, inclusive nas atividades desenvolvidas em sua prática educativa.

Essa mesma colaboradora faz perguntas interessantes a si mesma, como: e se a criança fosse eu? Será que eu gostaria de participar? Observamos uma preocupação da profissional ao pensar propostas de mediação que estejam em consonância com a cultura infantil, assim como nos seus tempos de criança. Como observa Pereira (2000 *apud* Pereira; Bonfim, 2006, p. 50),

[...] nosso corpo é umas das formas de nos comunicarmos com o mundo, por intermédio dele percebemos e transmitimos significados. Nele ficam registrados nossas alegrias, crenças, dissabores e esperanças. Também se mostram nele as marcas da cultura na qual estamos sendo formados, a sociedade em que vivemos com suas múltiplas e contraditórias interferências.

Entrando no próximo assunto recolhido: **“o corpo docente: nuances de um profissional carregado de singularidades”**, ainda dentro da categoria: “relação da corporeidade da profissional e sua prática pedagógica docente”, constatamos esse corpo docente com muitas histórias e experiências e como é importante a valorização da cultura trazida, como exemplifica a fala da professora:

“Muitos conhecimentos nós não construímos na rede acadêmica com os professores, mas sim dentro das nossas casas com as pessoas. Precisamos respeitar esse conhecimento. Eles não estão publicados em nenhum documento. Mas tá na vida. Precisamos ouvir e valorizar [...]” (Colaboradora 7).

Buscando o sentido para o que a professora relatou na sua fala, fazendo uma analogia com a criança e a infância, a sua interpretação nos remete a considerar a

criança como um ser social, possuidora de história própria, com um olhar crítico, pertencente a uma determinada classe social, de algum contexto familiar, estabelecendo uma inserção e valor nesse próprio contexto.

Essa linha de raciocínio nos leva a avaliar que é necessária “[...] a compreensão de crianças como seres humanos dotados de ação social, portadoras de história, capazes de múltiplas relações e produtoras de formas culturais próprias construídas com seus pares” (Vitória, 2020 p.40).

Assim como devemos considerar as crianças portadoras de cultura, os profissionais que estão envolvidos com elas no CMEI também estão carregados de conhecimentos e experiências. Devemos considerar que há conhecimento no CMEI e que esses profissionais que ali estão merecem ser ouvidos e respeitados. Suas práticas pedagógicas são singulares, já que também são influenciadas e ressignificadas por suas vivências das infâncias, conhecimentos adquiridos de geração em geração, trocas de experiências com outros profissionais durante a sua carreira e experiências aprendidas com as crianças.

5.3.3 Fatores que influenciam as experiências de movimento corporal das crianças no cotidiano do CMEI

Quadro 9 – Organização da categoria: fatores que influenciam as experiências de movimento corporal das crianças no cotidiano do CMEI e os assuntos trazidos para discussão e compreensão

IMPRESSÕES E DISCUSSÕES – PONTO 2	
Categoria	Assuntos recolhidos para discussão e compreensão
Fatores que influenciam as experiências de movimento corporal das crianças no cotidiano do CMEI	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interesse das crianças pelas experiências de movimento corporal na Educação Infantil. 2. Influência da família quanto à exigência de um “cuidado exagerado” com as crianças. 3. Cobrança da família por atividades escritas como “provas” de um trabalho concretamente realizado. 4. Cultura escolar enraizada que limita e dificulta as experiências de movimento corporal das crianças. 5. Mobiliários e espaços no CMEI que valorizam ou não as experiências de movimento corporal das crianças. 6. Rotinas rígidas e engessadas que dificultam as experiências de movimento corporal das crianças.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Nesta categoria “fatores que influenciam as experiências de movimento das crianças no cotidiano do CMEI”, como esclarece o quadro 9, buscamos compreender, de acordo com a opinião das colaboradoras do estudo, os fatores que influenciam a valorização ou desvalorização das experiências de movimento corporal das crianças no dia a dia do CMEI. Buscamos compreender se a organização do CMEI quanto ao planejamento da rotina, organização dos espaços de sala e pátios, escolha dos mobiliários, influência da família e da cultura escolar promove/incentiva essas experiências de movimento corporal ou as dificulta, na opinião das colaboradoras.

O primeiro assunto recolhido dentro dessa categoria foi o **“interesse das crianças pelas experiências de movimento corporal na Educação Infantil”**. A percepção das colaboradoras é que existe um interesse constante das crianças por momentos, atividades e projetos que envolvam, valorizem e oportunizem suas experiências de movimento corporal e, dessa forma, as crianças apontam os caminhos a serem seguidos, como observamos nas falas a seguir.

“A criança é movimento. O tempo todo e todo o tempo. O aprendizado da criança acontece a partir da exploração do ambiente, das coisas, da relação com o outro, pelo realizar e pelo experimentar através do brincar. O brincar por si só já traz inúmeras possibilidades e as crianças mostram o tempo todo os caminhos [...]” (Colaboradora 16).

“Percebo que quando há uma atividade com imposição, a criança não consegue assimilar a proposta. A criança é movimento! Vejo que as práticas com movimentos corporais e que partem da curiosidade infantil são muito mais bem quistas e são realizadas com mais gosto por aquele aprendizado sempre querendo aprender mais e mais, tornando o CMEI mais acolhedor e prazeroso” (Colaboradora 24).

“No pátio a organização deste espaço foi pensada como um ambiente acolhedor e prazeroso para a criança, ou seja, um lugar onde as crianças possam brincar e se movimentar e criar suas brincadeiras sentindo-se estimuladas e autônomas (Colaboradora 11).

Entendemos que, quando brincam, as crianças são elas mesmas e constroem seu conhecimento de mundo. Palma (2017), tendo como base os pressupostos teóricos da Sociologia da Infância, enfatiza que é no brincar que as crianças compartilham suas atividades sociais:

[...] em suas múltiplas formas de manifestação, pode ser o elemento desencadeador de ricas fontes de conhecimento e de (re) produção de cultura, através da interação entre as crianças e entre elas e os adultos. É importante frisar, entretanto, que, por geralmente não se apropriarem nem

compartilharem os códigos e as linguagens das crianças, os adultos acabam por não compreender o prazer das repetidas e continuadas brincadeiras, réplicas umas das outras, praticadas pelos infantes (Palma, 2017, p. 216).

De fato, na investigação da prática pedagógica, evidenciamos um brincar vinculado ao contexto social das crianças. Essa constatação é necessária para que as suas práticas lúdicas tenham significado e façam sentido para o desenvolvimento das crianças e, dessa forma, partilhem um processo de aprendizagem prazeroso.

Entendemos a importância de selecionar atividades que oportunizem as experiências de movimento corporal das crianças, mas sabemos também que essas brincadeiras, naturalmente, geram maior risco para elas. Evidentemente, para que essas experiências ocorram, as crianças irão saltar, subir, descer, explorar outros espaços. Essas ações podem promover conflitos e disputas entre crianças, desequilíbrio corporal, tentativas não tão bem calculadas, quedas e, conseqüentemente, machucados. Nenhum profissional da Educação Infantil quer que as crianças se machuquem. Entretanto, devemos entender que esses possíveis machucados serão inevitáveis nesse processo de aprendizado, mas se forem devidamente pedagogizados, poderão contribuir para o autocontrole do sujeito em formação, portanto, para a tomada de consciência da própria corporeidade da criança.

Nesse caminho, apontamos o segundo assunto recolhido: **“influência da família quanto à exigência de um ‘cuidado exagerado’”**. As colaboradoras relataram que temem que as crianças briguem, desentendam-se ou que se machuquem durante as aulas. Devido à cobrança da família, que sinaliza um cuidado exagerado, relatam que, de certa maneira, isso até influencia os planejamentos de suas atividades e o cotidiano do CMEI.

“E outra questão é a família, porque às vezes você quer fazer uma proposta e é um medo do menino cair e você ser apontada, que não dá conta, é irresponsável. A gente tem medo [...]” (Colaboradora 23).

“Eu armo as barraquinhas! Mas morro de medo de uma hora daquela da cabana uma criança dar uma mordida na outra. E isso acontece! E o medo do pai vir depois, porque foi a sua invenção de moda, meu filho não foi para lá para fazer isso aí. E muitas vezes, se acontece qualquer coisa dentro do CMEI nesse sentido, primeiro eu ser chamada atenção: e você Professora? Como que você não viu? A gente esbarra muito nisso [...]” (Colaboradora 8).

“Existe esse medo da família mesmo. Porque essa criança caiu? E eles ficam sempre limitando o movimento das crianças, porque elas querem subir no parquinho, no balanço, e eles estão sempre mandando a criança sair, senão você vai cair, senão você quebra o braço. E então nós sempre estamos

intervindo para que as crianças não pulem. Já li, em vários livros que fala que é importante esse subir, esse explorar, mas ainda tem o medo da família [...]” (Colaboradora 7).

A Colaboradora 16 relatou que, principalmente depois da pandemia, observou crianças menos ativas, com menos habilidades motoras básicas, machucando-se mais gravemente. Ela percebeu que essas crianças não dispõem de reflexo rápido para colocar a mão no chão ou se protegerem na hora do desequilíbrio corporal. A professora tem consciência da necessidade de não conter os corpos, porém, ela conta que, atualmente, utiliza, por exemplo, a fila tradicional, pois as crianças estão caindo muito e as profissionais estão sendo muito cobradas como responsáveis por este “não cuidado” com as crianças, quando elas se machucam. Nesse sentido, a todo momento, tem que justificar e responder por isso, sentindo-se “culpada” pelos machucados das crianças. Essas cobranças exageradas das famílias desgastam as docentes no dia a dia, o que as faz recorrer às filas para poderem ter mais “segurança” e, conseqüentemente, conseguirem manter um ambiente com menos “ocorrências” desse tipo.

Essa mesma professora contou que observou também que as crianças estão mais sensíveis quando se machucam, dando mais importância aos seus próprios machucados e se desesperando quando os percebem: *“A criança cai, rala o joelho, e ela fica totalmente desestruturada, às vezes com um arranhão mínimo. Ela para de brincar, se isola, e você tem que fazer toda uma organização, para ligar para as famílias e avisar do ocorrido”* (Colaboradora 16).

Ela conta que, antigamente, os machucados faziam parte da infância e que, mesmo com o joelho ralado ou algum arranhão, as crianças continuavam brincando.

Podemos perceber, então, com a fala dessa professora, que esse “cuidado exagerado” está influenciando nas escolhas das brincadeiras, na organização da rotina e, até mesmo, na reação das crianças diante desse fato. Elas estão sendo tão podadas de tantos lados que elas mesmas, em alguns casos, reagem de maneira a exercer, com o próprio corpo, esse “cuidado exagerado”, privando-se de experimentar novas oportunidades de aprendizado, em uma tentativa de não se machucarem.

Nessa perspectiva, Andrade Filho (2011) nos alerta quanto à interpretação dos riscos, ou cuidados exacerbados inerentes ao movimento corporal das crianças nos Centros de Educação Infantil.

Ademais os cuidados são necessários e válidos no processo de educação, entretanto, do ponto de vista de uma Pedagogia da Educação Infantil em que as experiências de movimento corporal sejam aceitas como princípio de conhecimento, as situações de riscos relacionadas com a experiência ocorrente podem ser tratadas como motivos ou problemas em prol da educação com cuidado das crianças e não, tão somente, vistas como oportunidades de interdições, constrangimentos contra “fatalidades” (Andrade Filho, 2011, p. 12).

Ainda dentro da temática “família e suas influências”, como terceiro assunto recolhido nessa categoria, tivemos a **“cobrança da família por atividades escritas como ‘provas’ de um trabalho concreto realizado”**. Essa categoria se refere à cobrança das famílias por atividades relacionadas ao ensino da escrita, da leitura e do cálculo no CMEI. Uma das colaboradoras explanou que precisa haver o entendimento das famílias de que o aprendizado ocorrerá por meio das brincadeiras e de que os diferentes campos de experiências são valorizados no CMEI. Em uma das passagens da fala de uma professora, ela afirma que há cobrança da família e também do próprio CMEI. Ela explicita que, no pensamento da família, quando não há esse “tipo de atividade com folha”, significa que as crianças não tiveram nenhuma atividade no dia.

“Mas, na prática de sala de aula a gente valoriza muito essa prática corporal, esse material não concreto. Não é só folha. Apesar da cobrança do CMEI e da família. Tem criança que chega em casa e diz assim: “hoje não teve nada! Não teve atividade! Como se no grupo 6 tivesse que ter só papel. E aí, a própria criança leva esse discurso para a casa, porque ela também está sendo cobrada dentro de casa... É como nós vivenciamos aqui, nas vivências práticas no encontro formativo. Como se o papel fosse uma coisa e a prática é outra coisa, sendo que foi proporcionada a mesma atividade [...]” (Colaboradora 13).

Compreendemos, pela escuta na microrreunião, que as profissionais mencionaram ser cobradas pelas famílias por uma “prova” de que o trabalho foi realizado, principalmente quanto às atividades palpáveis, como folhas preenchidas. Essa necessidade do papel, da escrita e do palpável pode ser explicada, de certa maneira, pela valorização, em uma sociedade grafocêntrica, da linguagem escrita.

“Por mais que falemos nas reuniões administrativas e pedagógicas sobre este assunto, a família continua cobrando esse retorno explícito e palpável. A gente precisa muito transformar essa visão de como a família encara a Educação Infantil. Nós temos conteúdos sim e estão voltados

necessariamente para o lúdico e para o brincar. Nós temos objetivos, mas eles não se resumem às atividades em folha, com as crianças sentadas executando essa ou aquela atividade [...]” (Colaboradora 16).

Observamos que, para um entendimento do senso comum, o sentido do lúdico é naturalizado ou polemizado, gerando concepções em que práticas que envolvem a inserção do lúdico e do brincar se contrapõem a práticas do “aprender”, resultando em significações diferentes para os adultos, para os quais o que é considerado sério resulta em aprendizado, e o que não é considerado sério não traz implicações na educação das crianças. Para Sarmiento (2002, p. 15), “[...] contrariamente ao entendimento dos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias, não há distinção, sendo o brincar o que as crianças fazem de mais sério”. Dessa forma, constatamos, então, que as profissionais sofrem uma grande pressão das famílias, quando:

- cobram certo tipo de atividade que acham mais interessantes, na visão deles (familiares);
- exigem “prova” concreta de que atividades pedagógicas estão sendo realizadas, por meio de atividades envolvendo trabalhos “em folha”;
- não aceitam que seus filhos corram o risco de se machucar durante a execução das brincadeiras planejadas;
- não admitem que as brincadeiras podem gerar conflitos, brigas, disputas e desentendimento entre as crianças, bem como que esse tipo de experiência faz parte da formação das crianças como sujeitos.

Ainda dentro da categoria “fatores que influenciam as experiências de movimento corporal das crianças nas práticas no cotidiano do CMEI”, elencamos o quarto assunto recolhido nas microrreuniões e nas respostas ao questionário reflexivo: a “**cultura escolar enraizada que limita e dificulta as experiências de movimento corporal das crianças**”. A colaboradora colocou em discussão práticas enraizadas²³ realizadas no CMEI. Práticas que são passadas para frente, sem discussão daqueles que estão vivenciando o momento histórico presente. Relata que nem os profissionais, nem as crianças, nem as famílias atuais opinaram ou discutiram as práticas que foram sugeridas por pessoas que não fazem mais parte daquele contexto em que vivemos. Essas práticas foram sustentadas por nós e por quem foi sucedendo as funções dentro

²³ Entendemos por práticas enraizadas aquelas que perduram há muitos anos.

do CMEI e permanecem presentes no cotidiano, limitando as experiências de movimento corporal das crianças, como explica a Colaboradora 13:

“Eu sinto a minha prática às vezes bem congelada porque dentro do CMEI tem algumas discussões coletivas enraizadas. Prática de muitos anos, de outros sujeitos e, quando a gente se propõe a fazer algumas mudanças, nós não somos escutadas” (Colaboradora 13).

Uma das práticas que ainda estão enraizadas são as filas, como relata a Colaboradora 8. Ela conta que faz brincadeiras durante a fila, mas que, intrinsecamente, tem o objetivo de deixar um ambiente mais harmonioso, mais seguro e estável.

“Eu defendo a fila, por uma questão de segurança da escola. Eu venho com as minhas crianças brincando como se estivessem no vagão, checo quem entrou, se está todo mundo ali. Mas muitas vezes, vem um grupo 6 ou 5, por exemplo, que são crianças maiores, com o copo na mão, correndo. Eu tenho medo deles, correndo, derrubar um bebê que está se deslocando, ou uma mãe gestante, um colega de trabalho. É o que nós temos!” (Colaboradora 8).

Outra professora comentou que, na visão dela, eles fazem a fila para não se sentirem fora do ambiente comum, mas observou que fazer fila não é o que as crianças mais simpatizam, quando se trata do deslocamento entre os espaços do CMEI:

“[...] eu pratico e faço essa ação para não me sentir fora do ambiente, porque eu não concordo. Quando eles vão de um em um ou de dois em dois, como se fossem amigos, eles dizem “ai que ótimo, hoje não vai ter fila”. A gente acha bonitinho, disciplina, para o coordenador é excelente, para o diretor então, melhor ainda, tudo organizado. Mas, a gente dialoga com formações em serviço, e faz escutas de professores, e todos dizem que não é interessante fila, e na segunda-feira, colocam as crianças, todas, em fila, novamente. Tem outras possibilidades? Tem. Eles podem ir de mãos dadas, eles podem ir devagar, até porque tem CMEI que a fila é inviável” (Colaboradora 13).

Como comenta a Colaboradora 13, as idas e vindas no CMEI podem também ser oportunidades lúdicas e diversificadas de experiências de movimento corporal das crianças. Podemos explorar os trabalhos feitos pelas outras turmas, que ficam expostos em painéis ao lado das salas, por exemplo. Outros trajetos podem ser criados. Músicas e gestos mediados. Mas o que se vê, por meio de filas rígidas, são contenções já predeterminadas para controle da ordem e disciplina, ou como pano de

fundo para a tentativa de deixar o ambiente mais seguro para as outras pessoas e crianças. As filas podem acontecer, não as abominamos. Porém, podemos explorar outras formas de fazer e outras possibilidades. Voltamos à estaca da cultura escolar instituída por outros sujeitos em outros tempos. É necessário trazer ferramentas para que as profissionais envolvidas com as crianças tenham mais possibilidades de construção destas novas perspectivas de mediação com nossas crianças.

Essas práticas enraizadas podem ser encaradas não só relativas às pessoas e à organização especificamente deste CMEI, mas à construção histórica da visão sobre infância e Educação Infantil. Nós, por vezes, revisitamos essas práticas limitadoras e disciplinadoras de maneira automática e habitual e as incluímos como parte integrante no nosso cotidiano institucional. Quando falo “nós”, incluímo-nos nessas práticas enraizadas. Porém, com um olhar mais sensível a esse tema de estudo, conseguimos percebê-la mais intensamente no instante que acontece. O que ocorre é uma tomada de consciência instantânea em uma busca de fazer diferente e pensar novas possibilidades para aquele momento. Por vezes, apenas continuamos a reproduzir essas práticas enraizadas e, quando percebemos, o tempo passou, a rotina engoliu, o cansaço apertou e outro dia chegou. Então vemos que é uma luta incessante e diária na busca de ressignificar os tempos e modos da Educação Infantil com as crianças. A tarefa é árdua e precisa ser pensada por todos os envolvidos direta e indiretamente com as crianças.

Caminhando para o quinto assunto, de acordo com o quadro 6, reafirmado no quadro 8, ainda dentro da categoria “fatores que influenciam as experiências de movimento corporal das crianças no cotidiano do CMEI”, falamos sobre **“mobiários e espaços no CMEI que valorizam ou não as experiências de movimento corporal das crianças”**.

Dentre os aspectos limitadores ou que dificultam a valorização das experiências de movimento corporal das crianças, tanto no que tange às práticas cotidianas coletivas do CMEI quanto às práticas pedagógicas docentes, foi citado o excesso de mobiliário nas salas e organização dos espaços, como nas falas a seguir:

“[...] Já na minha sala eu gosto de fazer cabaninhas com eles. Mas para fazer a cabaninha é uma tortura porque eu tenho que tirar tudo, arrastar mesa, tirar cadeira e depois colocar tudo no lugar. É uma loucura para fazer a cabaninha! Ou é o menino, é a mesa ou brinquedo. Você tem que escolher o que que você vai fazer. Enfim, eu gosto de fazer essas cabaninhas ali, duas vezes na

semana. É nessa hora que as crianças brincam, interagem, imaginam, aprendem, observam, uns me contam histórias, outras querem tocar violão, mas a gente esbarra na questão do espaço [...]” (Colaboradora 8).

“Na minha visão as salas de aulas deveriam ser mais livres com uma quantidade menor de mobília [...]” (Colaboradora 2).

“As salas de aula com o tipo de mobiliário que temos como mesas e cadeiras que não atendem a nossa realidade. Falta também momentos de interação entre as turmas para troca de experiências, etc. [...]” (Colaboradora 12).

Essa questão sobre o mobiliário citada pelas colaboradoras do CMEI fica evidente quando as salas são observadas. As mobílias, como prateleiras, armários, mesas e cadeiras, ocupam uma parte importante das salas. Principalmente se observarmos as salas dos Grupos 5 e 6, como se pode ver na figura 22. Esse assunto foi um dos mais citados como limitador ou dificultador de planejamento de práticas pedagógicas docentes que valorizem e oportunizem as experiências de movimento corporal das crianças, já que os espaços abertos do CMEI são limitados a dias e horários fixos. É necessário que aqueles que utilizam o espaço (crianças e profissionais) sejam consultados na construção deste ambiente para que se estabeleça um local favorável para essa construção das aprendizagens e interações.

Figura 22 - Organização do espaço e mobiliário das salas dos Grupos 5 e 6



Fonte: Arquivo próprio (2023).

Outras colaboradoras alegam que os espaços de sala não são tão adequados para valorizar as experiências de movimento corporal das crianças e necessitam utilizar os espaços como pátios e parquinhos para que essas práticas sejam oportunizadas.

“Na verdade, na Educação Infantil todos os espaços devem oportunizar o movimento. Porém, em sala ficamos limitados às cadeiras e mesas, que não impedem, mas não facilitam. Por esse motivo, utilizamos os momentos de areia, a quadra e o pátio interno para essas atividades” (Colaboradora 11).

“Oportunizo as experiências de movimento corporal no pátio de areia, que eles amam. A quadra também traz muitas possibilidades” (Colaboradora 12).

“No DCM especialmente temos o privilégio de solários separados, temos quadra, pátio de areia” (Colaboradora 8).

Concordamos que é evidente que as experiências de movimento corporal das crianças irão acontecer nesses locais e momentos específicos de organização e rotina do CMEI, como pátios, solários e parquinhos, mas o que precisa ser salientado é que elas não precisam acontecer somente nesses momentos e espaços. É necessária uma maior valorização das experiências de movimento corporal das crianças nos diferentes espaços e tempos do CMEI e fora dele.

Corroborando esse raciocínio, uma colaboradora relatou que as experiências de movimento corporal das crianças ocorrem a todo instante. Não somente nos locais “ditos específicos” para essas práticas, mas por todos os espaços e momentos da rotina do CMEI: *“Nos corredores durante as idas para o lanche, para o almoço, para a sala de arte. No palco, no tapete em sala...”* (Colaboradora 1).

Constatamos, pelas falas explicitadas anteriormente, que houve avanços significativos nesse entendimento e que estamos no caminho certo para valorização das experiências de movimento corporal infantil, objetivando uma educação infantil de qualidade. Mas também compreendemos que necessitamos ainda de muitos avanços que tomem a criança como protagonista da aprendizagem e valorizem a sua cultura infantil, assim como ilustra e sintetiza a fala da Colaboradora 22, a seguir:

“Mas, o nosso CMEI falta muitas coisas como brinquedos que favoreçam esses estímulos. Porém, essas experiências são oportunizadas mesmo assim, cada profissional usa as suas criatividade...Sabendo que tudo no ambiente escolar exerce influências na educação da criança, sejam as cores, a arrumação da sala de aula, o refeitório, os banheiros, o espaço externo, pensamos que a organização dos espaços na Educação Infantil é essencial, pois desenvolve potencialidades e propõe novas habilidades cognitivas, motoras e afetivas. Deste modo, as aprendizagens que acontecem dentro dos espaços disponíveis e ou acessíveis à criança são fundamentais na construção da autonomia”.

Finalizando esta categoria, trazemos o quinto assunto, que envolve **“rotinas rígidas e engessadas que dificultam as experiências de movimento corporal das**

crianças". As profissionais alegaram, tanto no questionário quanto nos diálogos, que as rotinas engessadas do CMEI dificultam e limitam um planejamento de atividades diversificadas que promovam as experiências de movimento corporal das crianças.

"Acredito que as rotinas engessam bastante o andamento das propostas das aulas" (Colaboradora 18).

"As rotinas estabelecidas no CMEI, dificultam em alguns momentos, o desenvolvimento do planejamento proposto para as aulas" (Colaboradora 23).

"Necessário rever os horários rígidos com a rotina" (Colaboradora 5).

"O CMEI possui uma rotina em que os professores possuem horários limitados para utilizar os espaços. Cada professor precisa ficar atento e planejar as atividades para sua turma respeitando esses horários" (Colaboradora 1).

"Tanto a organização do tempo, quanto a organização do espaço, devem caminhar junto, passando confiança e segurança para as crianças. Fazendo com que, assim, elas desenvolvam suas habilidades naturalmente. Por termos muitas turmas, o tempo nos pátios são limitados, muito das vezes é necessário concluir algumas atividades na sala, o que dificulta a potencialização das experiências de movimento corporal das crianças" (Colaboradora 11).

O estudo de doutorado de Maria Carmen Silveira Barbosa (2000), intitulado "Por amor & Por força: rotinas na Educação Infantil", buscou verificar como as rotinas chegam ao campo educacional, tornando-se uma categoria pedagógica central na Educação Infantil, funcionando como, "[...] instrumento de controle do tempo, do espaço, das atividades e dos materiais com a função de padronizar e regulamentar a vida dos adultos e das crianças em creches e pré-escolas" (Barbosa, 2000, p. 4).

A autora conta que uma das características envolvendo rotinas é que elas, normalmente, não incluem o "novo" ou o "imprevisto". Além disso, também está implícita a noção de espaço e tempo com rotas de deslocamentos num determinado tempo já previsto. No estudo, ela observou que seguir a rotina não necessariamente exige um tipo de justificativa ou razão. Ela é realizada através da prática repetida, pelos costumes, rituais, hábitos e tradições e nem sempre deixa espaço para a reflexão dos sujeitos que ali estão.

Ainda pode ser apontado como característica das rotinas o fato de elas conterem a ideia de repetição, de algo que faz resistência ao novo, e que recua frente à ideia de transformar. E também que as rotinas são feitas a partir de uma sequência de atos ou conjunto de procedimentos associados

que não devem sair da sua ordem; portanto, as rotinas têm um caráter normatizador (Barbosa, 2000, p. 53).

Quando nos referimos às instituições de Educação Infantil, observamos que a rotina pedagógica “[...] é um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação” (Barbosa, 2000, p. 53).

Nessa trilha, segundo Lucindo (2020), em seu estudo sobre rotina e EMC dentre as hierarquias das necessidades que pautam o ambiente do CMEI, estão se sobressaindo primeiro os interesses dos professores, das famílias, da instituição, dos adultos, para posteriormente pensar as necessidades e interesses das crianças. Esse modo de priorização tem levado a instituição a construir uma rotina voltada para a criança e não com a criança.

Entendemos que a rotina é importante para a organização diária do CMEI, mas o que as professoras chamam atenção é que ela tem se tornado cada vez mais rígida, com horários muito delimitados e que se sentem pressionadas a cumpri-la com rigor, o que dificulta algumas ações de interações, dentre outras propostas. A rotina fragmentada e engessada do CMEI, “[...] que determina um tempo específico em horário escolar para cada espaço da instituição, tais como: hora da entrada, saída, lanche, pátio, informática e sala de vídeo” (Ferreira Neto; Nunes, 2012, p. 504 *apud* Louzada, 2023, busca, segundo estudos de Lucindo e Andrade Filho (2022), “[...] por um padrão perfeito de rotina”. Esse ideal de rotina não considera as particularidades das crianças e suas possibilidades de elaboração. Esse modo de pensar deve ser considerado ruim; ele necessita de resignificação.

5.3.4 Relação das práticas pedagógicas com os documentos norteadores

Quadro 10 - Organização da categoria: relação das práticas pedagógicas e documentos norteadores e os assuntos trazidos para discussão e compreensão

IMPRESSÕES E DISCUSSÕES – PONTO 2	
Categoria	Assuntos recolhidos para discussão e compreensão
Relação das práticas pedagógicas com os documentos norteadores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acesso ou não acesso aos documentos norteadores pelas profissionais. 2. Relação dos documentos nos planejamentos das mediações pedagógicas.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Outra discussão que emergiu nos debates e com a aplicação do questionário reflexivo foi sobre **“a relação das práticas pedagógicas das profissionais com os documentos norteadores”**.

Buscamos compreender qual o acesso que as colaboradoras da pesquisa têm aos documentos norteadores e, por consequência, às suas prescrições/sugestões/orientações e como e quando elas os usam (ou não usam) para embasar suas práticas pedagógicas no CMEI. Essa questão se relaciona ao objeto de estudo, na medida em que entendemos que o currículo pode ser articulado pelas EMC da criança, já que são um tipo de experiência que se insere entre outras possíveis, para além daquelas propostas pelos documentos orientadores. Salientamos que as EMC das crianças se propõem a perceber, enxergar, reconhecer, não interditar, valorizar a experiência de movimentos corporais da criança e instigar que o educador desentreve sua percepção para enxergar o objeto de ensino nesse sentido. As EMC são objeto de ensino na prática, vão além da prescrição desses documentos, por isso mesmo, são um modo concreto de reconhecer e materializar o ponto de vista da criança na interação de ensino, podendo agregar às orientações norteadoras.

Foram enfatizados, neste debate, os documentos da BNCC (Brasil, 2017) e das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil do Município de Vitória (Vitória, 2020), já que esses documentos se mostram mais atuais e se aproximam da visão da pesquisa. A investigação dessa questão se mostra importante na medida em que entendemos que o acesso a esses documentos, seu entendimento e/ou suas interpretações, suas discussões, suas aproximações com a realidade do contexto vivido são também importantes para a melhoria nas práticas pedagógicas docentes.

A primeira discussão proferida sobre a “relação das práticas pedagógicas com os documentos norteadores” foi sobre como se dá, no dia a dia, **“o acesso (ou não acesso) aos documentos norteadores pelas profissionais”**.

Algumas profissionais dizem que o acesso não é facilitado. A Colaboradora 8 disse que ele poderia ser melhorado, como nas falas a seguir:

“Antigamente, em 2014, o diretor fazia um movimento muito potente aqui na escola. Naquele ano deu certo, mas, depois, eu fiquei sabendo que muita coisa sumiu. Tinha uma pasta, em cima de cada armário, em todas as salas, com os documentos norteadores. Eu não podia retirar os documentos de sala. Eu podia ler, olhar, estudar, mas o documento devia voltar para o lugar

novamente. Era para que todos que usassem a sala tivessem também a oportunidade de estudar, pesquisar. Hoje eu não vejo mais isso. Hoje, eu não tenho esses documentos em mãos, como eu gostaria, somente em PDF” (Colaboradora 8).

“Voto para que tenha um em cada sala. Colorido, pois são tantas imagens, né?” (Colaboradora 8).

“Lá na sala do planejamento, de verdade, ainda não vi isso aqui. Eu vi os TIVs e, vira e mexe, eu vou entrar lá. Não fico folheando para saber se o que eu estou fazendo está conversando com a documentação. As diretrizes eu só tenho aqui em PDF, no meu drive. Nem sempre eu consigo acessar, pois a internet muitas vezes não funciona. A BNCC, a mesma coisa, eu pego em PDF” (Colaboradora 8).

Outra colaboradora afirmou que o documento é acessível e basta um esforço individual para visitá-lo, já que é disponibilizado um tempo de planejamento para essa leitura. Nas palavras da professora: *“É ter, é querer, é pegar, ler e executar” (Colaboradora 16).*

Após a fala, a própria professora se corrigiu dizendo que: *“[...] executar não, pois ele vem no sentido de orientação. Seria para nortear o trabalho e, assim, pensar as diversas possibilidades” (Colaboradora 16).*

Concordamos com todos esses pontos de vista, pois falta um esforço individual na busca pelas orientações trazidas pelos documentos, bem como esse acesso poderia ser facilitado pelo documento físico, tornando-o mais presente no dia a dia do CMEI, visto que ainda há dificuldades em se operarem ferramentas digitais, bem como falta de investimento nos sistemas operacionais de *internet* e estruturais mais estáveis e de qualidade no CMEI.

E, por fim, dentro dessa categoria, o segundo assunto recolhido foi a **“relação dos documentos nos planejamentos nas mediações pedagógicas”**. A maioria das colaboradoras, cada uma à sua maneira, relatou que eles estão presentes orientando e nortearo o trabalho e que, de maneira geral, observam suas colegas, também com atividades que sugerem estar adequadas e indo ao encontro do que se propõe, tanto na BNCC quanto nas Diretrizes Curriculares para a Educação da Seme/PMV.

“Na verdade, os temas infantis de Vitória foram baseados de acordo com a prática já vivenciada na Educação Infantil. Na minha opinião, serve para reafirmar o que já pratico nas aulas, mas acredito que é de extrema importância, principalmente para quem não tem essa vivência ou que está chegando na rede de Vitória e não conhece” (Colaboradora 10).

“Para além dos documentos, todos eles, percebo que a maioria das/os profissionais da rede municipal de Vitória já traz conhecimentos referentes aos conteúdos previstos e desenvolvem um ótimo trabalho contemplando os eixos cuidar e educar, propondo vivências, experimentos envolvendo as diferentes linguagens” (Colaboradora 22).

“Sempre revisitamos esses documentos considerando que a criança é o centro do planejamento nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa” (Colaboradora 11).

“Eles estão sempre presentes nas montagens das aulas. A associação documento e prática correlacionam com o dia a dia do educando. Essa base é importante para construirmos cidadãos” (Colaborador 17).

“[...] considerando que as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil do município de Vitória também contemplam o mesmo conteúdo de interações e brincadeiras, realizamos o planejamento, buscando oferecer às crianças atividades que desenvolvam essas experiências, possibilitando movimentação ampla, expressão da individualidade e expressão pelos ritmos e desejos da criança. Nesse sentido, trabalhamos com temas infantis que favoreçam a interação, a autonomia, a imaginação, a criatividade, a identidade, entre outros aspectos” (Colaboradora 6).

“Procuro trabalhar de acordo com as propostas apresentadas nos documentos de forma articulada com os diversos saberes, valorizando o que eles trazem de conhecimento e ofertando novas possibilidades” (Colaboradora 12).

Mas tivemos também quem não concordasse com essas afirmativas, dizendo que nem todos conhecem as orientações normativas e que verificam essa questão observando como as mediações estão ocorrendo durante as práticas pedagógicas docentes:

“A falta desses documentos eu vejo na discrepância dos trabalhos. Pois, nem todo mundo tem acesso, nem todo mundo o vê. Tem profissional que chega na prefeitura de Vitória, que vem de outro município, que não conhece o nosso trabalho e fica perdido. Em cada sala tem um trabalhando com roda, a outra sala não, um canta, o outro não. Então você que falta esse diálogo” (Colaboradora 23).

5.3.5 Avaliação nas práticas pedagógicas

Quadro 11 – Organização da categoria: a avaliação nas práticas pedagógicas e os assuntos trazidos para discussão e compreensão

IMPRESSÕES E DISCUSSÕES – PONTO 2	
Categorias	Assuntos recolhidos para discussão e compreensão
A avaliação nas práticas pedagógicas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexão e avaliação da sua própria prática no CMEI, na opinião das colaboradoras da pesquisa. 2. Percepção dos interesses e necessidades das crianças durante a mediação. 3. Avaliação da contribuição das práticas pedagógicas mediadas pelas docentes no desenvolvimento infantil das crianças.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Nesta categoria, “A avaliação nas práticas pedagógicas”, utilizamos para embasamento algumas respostas das questões do questionário reflexivo, além das discussões dos debates ocorridos nas microrreuniões.

As indagações levantadas nesta categoria, após recolhimento das informações, buscaram compreender como as colaboradoras do estudo refletem e analisam a sua própria prática no CMEI; como elas percebem, de acordo com a observação das reações e do engajamento das crianças, o interesse e as necessidades das crianças nas proposições das atividades; e como elas avaliam que as suas mediações nas práticas pedagógicas exercidas, dentro do período etário que elas atuam e cargo que ocupam, contribuem para o desenvolvimento das crianças.

Iniciando pelo assunto “**reflexão e avaliação da sua própria prática no CMEI, na opinião das colaboradoras da pesquisa**”, uma das colaboradoras relata que avalia e reavalia a sua prática constantemente: “*Mês a mês faço avaliações das minhas práticas tentando perceber o que posso melhorar. A autoavaliação é uma ferramenta potente*” (Colaboradora 8).

Como segundo assunto recolhido, conforme descrito no quadro 11, dentro dessa categoria, observamos sobre a “**percepção do interesses e necessidades das crianças durante a mediação**”, na opinião das colaboradoras da pesquisa, como apresentado nos relatos a seguir.

“A partir do relato de experiências deles e da felicidade que expressam. Percebo que a criança se sente mais segura e confiante em explorar os espaços e com outros” (Colaboradora 12).

“As percebo felizes, ou se expressando com mais liberdade. Ficam felizes quando eu chego, pela euforia dos corpos. Até ouvi essa semana “as crianças ficam assim mais agitadas quando você vem”. Resolvi levar isso como elogio...” (Colaboradora 20).

“Observando a participação, o interesse. Entusiasmo, e os avanços obtidos em cada atividade proposta” (Colaboradora 15).

“As crianças mostram isso com carinho e respeito com o professor e a felicidade com que fazem as atividades” (Colaborador 17).

Constatamos, então, que as colaboradoras de pesquisa têm um olhar atento sobre a reação das crianças, diante da proposta realizada durante as mediações pedagógicas, e tomam essas observações como parte importante da avaliação, para fazerem o planejamento das próximas ações com as crianças.

Como último assunto que se relaciona com a “avaliação da prática pedagógica”, trazemos a **“avaliação da contribuição das práticas pedagógicas mediadas pelas docentes no desenvolvimento infantil das crianças”**. Apresentamos, a seguir, as reflexões acerca de como as colaboradoras da pesquisa acompanham/percebem esse desenvolvimento infantil.

“Há um avanço ao longo do processo. Percebemos o avanço da aquisição da escrita, do amadurecimento das crianças, do vocabulário delas na fala e discussões na sala de aula. O emocional para a percepção dos erros e acertos nas atividades aplicadas. Diante dos enfrentamentos com os conflitos cotidianos entre as crianças. Enfim, eles crescem e nos surpreendem a todo momento. É muito empolgante viver esses momentos com eles. A Educação infantil é encantadora” (Colaboradora 13).

“Percebemos que as práticas pedagógicas contribuem para o desenvolvimento das crianças quando demonstram interesse pelas atividades, compreendem melhor os comandos, alimentam-se com maior autonomia, participam mais ativamente das tarefas propostas, entre outros aspectos” (Colaboradora 6).

Foi possível constatar, pelas explicações das colaboradoras e as respostas do questionário reflexivo, que as profissionais que participaram do estudo acreditam que contribuem com o desenvolvimento da criança, na medida em que conseguem acompanhar todo o processo de evolução no desenvolvimento infantil, suas conquistas, superações de desafios, mediando situações do cotidiano e oportunizando propostas que valorizem diferentes tipos de experiências.

5.4 PONTO 3 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE VALORIZAM AS EMC DAS CRIANÇAS E PLANEJAMENTO DE NOVAS POSSIBILIDADES

O objetivo deste ponto de análise das informações foi compreender e discutir como as experiências de movimento corporal das crianças têm sido oportunizadas nas práticas pedagógicas, no nosso cotidiano, na opinião das colaboradoras da pesquisa. Neste mesmo tópico, foi possível não só ouvir o que já se tem feito, como também pensar desdobramentos para essas práticas já estabelecidas. Além de planejar e sugerir novas práticas pedagógicas para o CMEI que contemplem essas experiências de movimento corporal, também surgiram apontamentos para alterações nos espaços, projetos e para o cotidiano do CMEI. Para aproveitarmos uma contribuição plena dessas ações, após termos oportunizado práticas pedagógicas do que já se tem feito e do que se pretende fazer, faremos indagações acerca de alguns planejamentos, no intuito de enriquecimento das propostas pedagógicas.

Assim como no subitem anterior, organizamos as informações em quadros, expondo as categorias dos assuntos trazidos para posteriores discussões e interpretações.

Quadro 12 - Impressões e discussões recolhidas e organizadas por categorias e assuntos do ponto 3 de análise

INFORMAÇÕES COLHIDAS – PONTO 3	
Categoria	Assuntos recolhidos
Reflexões sobre a prática pedagógica, estrutura e ambiente do CMEI	Práticas pedagógicas já experimentadas que valorizam as EMC. Repensar e desdobrar práticas pedagógicas já experimentadas no CMEI DCM ou em outros espaços que nossas profissionais já promoveram. Planejamento de práticas pedagógicas direcionadas a grupos etários específicos ou propostas coletivas.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Intitulamos cada prática pedagógica sugerida para ilustrar e facilitar a leitura, apresentando uma maior organização. Os títulos atribuídos não foram os originais usados nas práticas pedagógicas já realizadas pelas colaboradoras, pois apareceram como tempestade de ideias quando conversamos. Dessa forma, cada prática trouxe a descrição de como foi pensada e executada, considerando as sugestões dadas

pelas próprias profissionais. Também, quando relataram algumas propostas, surgiram desdobramentos e novas impressões das próprias colaboradoras em relação às práticas por elas realizadas, assim como apareceram as nossas impressões e sugestões para o enriquecimento do trabalho pedagógico com as crianças.

Buscando aproximação maior das propostas realizadas com os documentos norteadores, realizamos uma interlocução entre essas propostas com os campos de experiências presentes na BNCC (Brasil, 2017), bem como com os Temas Infantis de Vitória, presentes nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil do município de Vitória/ES (Vitória, 2020).

A intencionalidade, neste último ponto de análise, não foi demarcar, segmentar, dividir as propostas e seus objetivos, ou tentar atribuí-las a um lugar específico em relação aos documentos norteadores. Foi entender como essas propostas dialogam com os documentos ou, até mesmo, entender se elas são um ponto de ressignificação para propor uma Educação Infantil que atenda às necessidades e interesses infantis, apostando numa mediação assertiva, criativa e afetuosa, considerando as potencialidades das profissionais inseridas neste contexto.

No que refere à ação formativa 2, terceira intervenção da pesquisa, esclarecemos que as informações foram obtidas a partir de diálogos, com perguntas disparadas para todas aquelas que participaram das reuniões, ou seja, não específicas para essa ou aquela profissional. Dessa forma, não estávamos buscando atividades para um grupo de um período etário em particular, até porque também gostaríamos de extrair propostas que pudessem integrar períodos etários diferentes. Assim, abaixo, não nos preocupamos em definir as propostas escalonadas a partir de períodos etários, mas a partir das propostas expostas nas microrreuniões.

5.4.1 Proposta 1 – Brincando com a peteca

Realização: Proposta feita por professoras regentes de crianças pequenas²⁴.

Contexto: Os alunos realizaram toda a construção da peteca. Depois puderam explorar a peteca pelos espaços, brincar sozinhos, em dupla ou em grupos.

²⁴ Nomenclatura utilizada pela BNCC (Brasil, 2017) para definir a faixa etária de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

A fala a seguir foi da professora regente que sugeriu a proposta. Ela conta um pouco como realizou a atividade e quais intencionalidades foram propostas:

“Primeiro propusemos aos alunos que fizessem bolinhas de papel. Essas bolinhas seriam, posteriormente, o fundo da peteca, onde batemos a mão. Depois eles construíram a peteca com nossa mediação. Fomos para o pátio, onde eles puderam testar a peteca. Brincaram sozinhos, com os outros colegas, interagiram com o espaço e com a outra turma. Eles se divertiram muito! Depois levaram a peteca para casa para brincar com seus familiares” (Colaboradora 13).

Foi importante não só o brincar com a peteca, mas produzi-la. Existe uma relação direta entre o brinquedo e a brincadeira. O brinquedo desencadeou uma gama de experimentações corporais pelos espaços, tanto com ele mesmo quanto com as outras crianças.

Além de experienciar brincar com a peteca no CMEI, levando o brinquedo para casa, eles puderam experimentar novas possibilidades de experiências de movimento corporal em outros espaços e com outras pessoas, enriquecendo, assim, seus repertórios corporais.

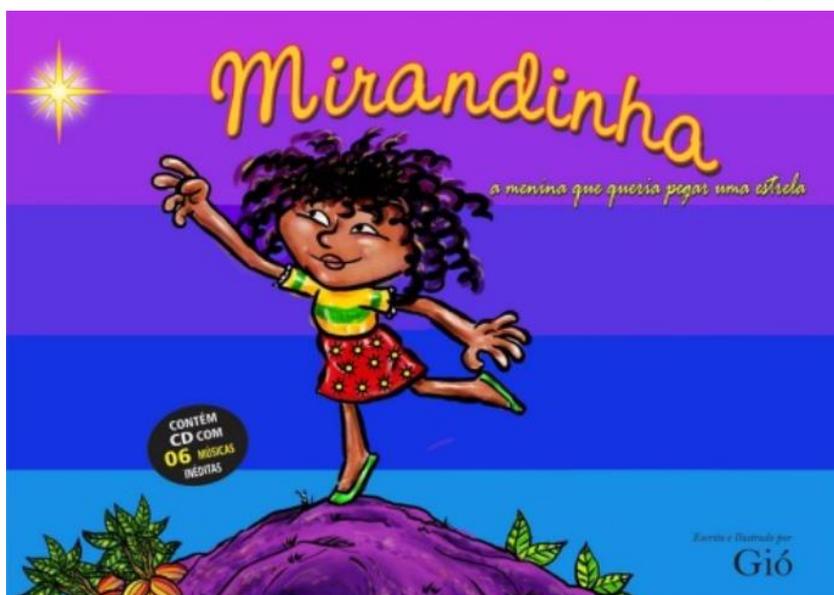
Na busca pelo enriquecimento da prática pedagógica, poderia ter sido contextualizada a origem da peteca, suas características, história e como ela é utilizada atualmente. Na hora da brincadeira no pátio, poderiam ter sido colocadas músicas que falem da peteca, para trazer ainda mais ambientação e contextualização. Para instigar novas possibilidades com o corpo, poderiam ter sido propostos desafios com a peteca, como equilibrá-la na cabeça, no pé e em outras partes do corpo. Ou, até mesmo, jogar por cima de uma corda para o outro colega, ou tentar acertar um alvo, que poderiam ser bambolês pendurados no espaço. Enfim, é uma proposta muito rica e cheia de desdobramentos possíveis. Uma infinidade de possibilidades para trazer à tona uma gama de experiências de movimento corporal, com a manipulação de um brinquedo.

5.4.2 Proposta 2 – Mirandinha: a menina que queria pegar uma estrela

Realização: Proposta feita por professoras regentes de crianças pequenas (BNCC, 2017). Esta proposta foi realizada em parceria entre as duas professoras regentes.

Contexto: Como o projeto do CMEI, no ano de 2023, teve como tema a literatura infantil, esta atividade se iniciou a partir da história de um livro infantil chamado “Mirandinha: a menina que queria pegar uma estrela”, do autor Gió Araújo. A história ganhou uma versão musical e está disponível em desenho musical animado no Youtube, pelo acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=D9INisfKY5s&t=16s>.

Figura 23 - Capa do livro “Mirandinha: a menina que queria pegar uma estrela”



Fonte: <https://universohq.com/noticias/ilustrador-gio-lanca-mirandinha-menina-que-queria-pegar-uma-estrela/>.

Depois de investigar um pouco mais sobre esse livro, verificamos que a personagem Mirandinha, uma menina negra do cabelo encaracolado, enfrenta vários obstáculos para alcançar a estrela que tanto deseja. Para acompanhar a leitura, Gió produziu um CD, que vem junto com o livro, com seis músicas em ritmos variados, como xote, choro, frevo, congo, *rock*, entre outros. A história da Mirandinha é uma homenagem de Gió a sua esposa Noélia Miranda²⁵, a qual também tem participação, já que compôs cinco músicas do CD que acompanha o livro.

²⁵ Mestra em Educação no PPGMPE-Ufes (2020). Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2007), especialista em psicopedagogia institucional, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura africana e afro brasileira/infantil e infanto-juvenil, princesas de outras etnias, meninas negras na literatura, rua, infância, espaço público e educação pública, formação de professores/as e lideranças quilombolas de Sapê do Norte. Recebeu homenagens por relevantes trabalhos prestados aos municípios de Cariacica-ES/2015 e Vitória/ES 2017. Em 2018, recebeu da Unegro-ES homenagem ao Dia da Mulher Negra Latino e Caribenha. É professora da Educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e pesquisadora na rede pública de ensino da Prefeitura Municipal de Vitória-ES. Colaborou na reformulação das Diretrizes Curriculares da Educação

A professora relatou que a história foi assistida em um projetor na sala de informática. Espaço que atualmente também é utilizado como sala multiúso. E, após os alunos assistirem, já com a sala toda escura, as professoras ligaram luzes de discoteca, para fazer uma alusão ao céu estrelado. Os alunos brincaram com as luzes pelo espaço. Um dos instrumentos que a Mirandinha utilizou para buscar a estrela foi um foguete. Então, as professoras propuseram às turmas do Grupo 6 que fizessem um foguete para realizar uma exposição. Depois dos foguetes prontos para exposição, as crianças se mostraram interessadas em brincar e começaram a “voar” com o foguete pela sala. Exploraram decolagens e aterrissagens, subindo e descendo com o corpo, passando por baixo das mesas e percorrendo as paredes da sala. No primeiro momento, não havia um planejamento para essa ação específica (voar com o foguete pela sala). Na visão da professora, aconteceu naturalmente, a partir do interesse das crianças em experimentar “voar” com o foguete pelo “espaço”. Podemos constatar essa afirmação a partir da fala:

“E aí, antes da gente expor, eles brincaram com o foguete. É engraçado que a gente às vezes nem acredita nos possíveis desdobramentos sugeridos pelas crianças. Eles exploraram o foguete por toda a sala. Subiram e desceram. Fizeram questão de brincar antes da exposição. Na minha visão, o foguete ia ser um objeto estático, apenas para exposição. Eu não havia tido essa percepção da possibilidade de brincar com o foguete com o corpo, colocando-o para voar” (Colaboradora 12).

Depois de brincarem com o foguete, foi realizada uma exposição deste trabalho em frente às salas. A partir daí, novas possibilidades se abriram para toda a comunidade escolar. Todos que passaram pelo corredor puderam brincar com o foguete, aguçando olhares curiosos e trazendo possibilidades de brincadeiras com todos do CMEI, como exposto pela professora:

“Colocando aquele foguete lá para expor no espaço, a gente possibilitou que outras crianças também pudessem interagir com o foguete. Ou seja, um

Básica e EJA da Prefeitura Municipal de Vitória/2016, tendo seu trabalho referenciado no eixo: Práticas para a diversidade. Em 2019, foi homenageada pela câmara de vereadores de Vitória-ES, em reconhecimento aos relevantes serviços prestados à população de Vitória, recebendo o título de honra ao mérito em comemoração à Tereza de Benguela, Voz da mulher Brasileira. Participa do Fórum Araceli. Atuou na Comissão de Educação em Direitos Humanos da Secretaria de Educação de Vitória-ES (2018 e 2019). Atua na Comissão de Estudos Afro-Brasileiros (Ceafro) e Comissão de Estudos das Relações Étnico-Raciais (Cerer) da Secretaria de Educação de Vitória-ES. Fonte: <https://www.escavador.com/sobre/2257261/noelia-da-silva-miranda>.

trabalho que foi feito pelo grupo 6, desencadeou todo um movimento com o CMEI, com outras faixas etárias e com as famílias” (Colaboradora 12).

Analisando essa ação pedagógica proposta, compreendemos que as trocas de experiências de brincar devem ser um dos objetivos da Educação Infantil. Além disso, muitas práticas pedagógicas podem se entrelaçar, de alguma maneira, se houver uma maior interação entre os profissionais de períodos etários diferentes nos momentos de planejamentos, desencadeando interações com diferentes períodos etários. Observamos que a ação pedagógica foi planejada somente pelas professoras regentes e dentro de seu próprio grupo etário. Talvez, se outros profissionais participassem dessa construção pedagógica, a atividade pudesse ter sido ainda mais proveitosa, dentro das diversas possibilidades de experiências. É importante salientar que a experiência de movimento corporal foi sugerida pela criança, mostrando como a EMC se faz presente no seu dia a dia e como ela é um interesse típico da infância e sua cultura (Andrade Filho, 2011). A criança sentiu a necessidade de brincar com o foguete não só o confeccionando, numa atividade manual. Ela sentiu a necessidade de brincar com todo o corpo, de incorporar o foguete ao próprio corpo.

Não tivemos profundidade o bastante na discussão sobre essa ação pedagógica e quais nuances permearam o tema proposto. Mas percebemos, nesse contexto, principalmente pela representatividade dos autores escolhidos, Noélia Miranda e Gió Araújo, uma grande oportunidade de tratar questões étnico-raciais, que podem permear todo o trabalho com as crianças. Noélia e Gió se destacam na perspectiva de promover práticas educativas culturais que possibilitem às crianças da Educação Infantil o reconhecimento positivo de sua identidade racial, bem como o desejo de se fomentar uma educação antirracista, desde a primeira etapa da educação básica.

Essa perspectiva colabora com a proposta de uma educação antirracista, que contempla a participação das crianças. De acordo com Mwewa e Matos (2022, p. 1163 *apud* Santos; Marchiori; Mello, 2023, p. 357),

[...] o princípio de uma educação antirracista no presente deve assentar-se no combate a repetições nefastas do passado para que estas não se tornem um legado para as gerações futuras. Mesmo as ações empreendidas por pequenos grupos (elites contextuais) podem estruturar, a longo prazo, normalidades sociais (como acontece com fenômenos como o machismo) que podem germinar na geração seguinte. Se não for assentada em bases

determinadas, uma educação antirracista torna-se ineficaz enquanto tecnologia social.

A cultura africana e afro-brasileira, no contexto da Educação Infantil, pode ser vivenciada pelas crianças por meio de inúmeras propostas pedagógicas. Entre elas, podemos trazer como exemplos as vestimentas e comidas típicas, danças, lutas, instrumentos e, se pensarmos nas experiências de movimento corporal, também os jogos e brincadeiras. Além disso, podemos conversar sempre sobre questões de racismo, discriminação, respeito – temas que podem ser apresentados numa roda de conversa ou em atividades lúdicas durante todo o ano.

Em relação à articulação entre as ações pedagógicas organizadas no CMEI, uma professora indagou não saber o que ocorre nas aulas das outras professoras. Disse que gostaria de ter mais acesso às práticas das colegas para aproximar mais suas práticas e seus alunos, oportunizando novas experiências.

Observando essa fala, é importante compreendermos que há uma necessidade de um projeto articulador que realmente integre o trabalho pedagógico pretendido com as crianças, em que os fazeres não se tornem isolados, ou um amontoado de atividades sem uma interação das propostas. Dessa forma, além da necessidade de um projeto articulador, vemos a necessidade de uma perspectiva pedagógica articuladora.

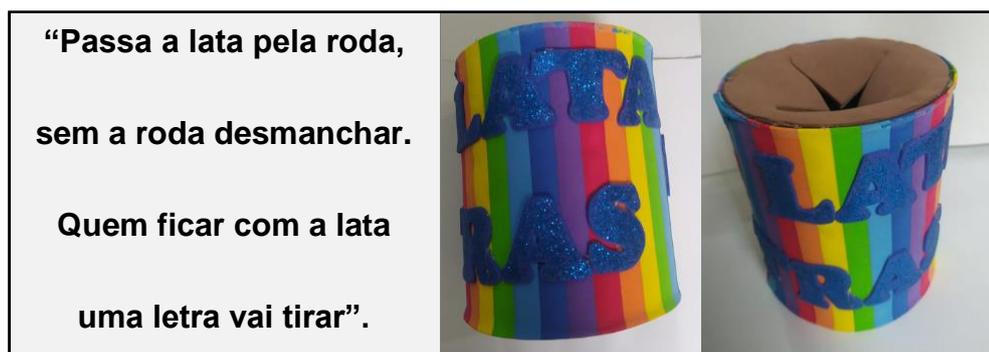
5.4.3 Proposta 3 – Passa... passa a latinha

Realização: Proposta feita por professoras regentes para crianças que estavam transitando da faixa etária de crianças pequenas²⁶ (BNCC, 2017).

Contexto: Nesta proposta, de acordo com o depoimento das professoras que a fizeram, os alunos estavam em uma roda na sala. Previamente, uma lata grande, maior que uma lata de leite em pó, havia sido preparada pela professora, colocando letrinhas dentro dela. Era uma “lata misteriosa”, em que não era possível ver o que tinha dentro. À medida que a lata era passada de mão em mão, pela roda, a professora e as crianças cantavam a música.

²⁶ Nomenclatura utilizada pela BNCC (Brasil, 2017) para definir a faixa etária de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Figura 24 - Lata utilizada na atividade realizada “Passa... passa a latinha”



**“Passa a lata pela roda,
sem a roda desmanchar.
Quem ficar com a lata
uma letra vai tirar”.**

Fonte: Enviada pela professora que realizou a atividade em sala (2023).

A professora contou um pouco mais como realizou a atividade:

“Ao mesmo tempo que nós cantávamos a música, a lata era passada de mão em mão. Eles tinham que esperar o momento que a lata chegava no seu lugar na roda, para pegar e passar a lata para o coleguinha do lado. Quando a lata parava, de acordo com o comando da música, a criança que terminou com a lata na mão, tirava uma letrinha de dentro da lata e juntas, tinham que falar palavras que começassem com essa letra sorteada na lata” (Colaboradora 7).

Vemos, nesta proposta, uma brincadeira boa para manipular peças que simbolizam letras e permitem formar palavras, ou seja, instigam o letramento e a linguagem oral e escrita, como forma de expressar o que as crianças já internalizam da realidade na qual estão imersas. É interessante notar a participação direta das crianças na manipulação da lata, na retirada da letra e na indicação de uma palavra iniciada pela letra escolhida. Então, observamos uma metodologia ativa com as crianças e uma didática desenvolvente das suas funções psíquicas superiores, por meio de uma simples experiência de movimento corporal de manipulação e expressão de objetos: a lata, a letra, a palavra.

Ao final do depoimento da professora sobre a atividade, o grupo que estava presente nesta microrreunião sugeriu outras formas de brincar, utilizando, como base, essa mesma atividade. A sugestão foi utilizar, nas novas experiências, outros materiais “surpresas” como: números, animais, cores, entre outras possibilidades. Também, dentro dessas variações, seria possível trabalhar essa sugestão de atividades com outros grupos etários. Para isso, poderia ser modificada a palavra “letra” por “figura/surpresa”.

Ao pensarmos em ações pedagógicas com as crianças, devemos observar, principalmente, se a atividade é adequada para o grupo etário envolvido. Não há uma receita pronta, porém, para cada período etário, existem características próprias de desenvolvimento.

O desenvolvimento infantil, é um processo de aprendizagem pelo qual as crianças adquirem capacidades cognitiva, motor, emocional e social. Ao conquistar determinadas capacidades, a criança passa a apresentar alguns comportamentos que são esperados para determinada idade. Sendo assim o desenvolvimento infantil é um conjunto de aprendizados que torna a criança cada vez mais independente (Mota, 2005 *apud* Silva, 2023, p. 221).

Além disso, cada turma tem suas peculiaridades e singularidades. Às vezes, o que foi planejado para uma turma não dá certo com outra turma de mesma faixa etária. Para Andrade Filho (2011, p. 30),

A seleção e organização dos conteúdos deverão respeitar as capacidades das crianças, conforme suas faixas etárias e a cultura corporal local. Deverá também priorizar o desenvolvimento e a aprendizagem das capacidades expressivas e instrumentais, e sua apropriação intencional pelas crianças.

Como sugestão na busca por novas possibilidades, poderíamos trabalhar as partes do corpo humano, realizar sons encostando nessas partes do corpo, ou realizar algum movimento com a parte do corpo sorteada. Assim, quando tirassem a figura, por exemplo, dos pés, eles teriam que fazer sons com os pés, ou, até mesmo, movimentos rítmicos.

Com as crianças menores, a lata surpresa poderia trazer figuras de animais e, quando a lata parasse na roda, a criança tiraria uma figura e todos teriam que imitar o animal sugerido na figura. Caso o movimento de passar a lata de uma criança para a outra seja difícil, numa faixa etária mais nova, a sugestão é que alguma criança, com a mediação de alguma profissional, dê uma volta em torno da rodinha e coloque a lata atrás de outra criança. Essa criança escolhida tiraria a figura surpresa de dentro da lata. É interessante notar como brincadeiras conhecidas e já brincadas vão sendo ressignificadas, em razão do objetivo didático-pedagógico de construir experiências de movimento corporal significativas com as crianças.

Uma das professoras falou que, hoje em dia, é muito mais fácil a pesquisa de atividades, pois temos o Google e o Youtube, com muitas sugestões de músicas que

tenham o movimento, os gestos. Nas palavras dela: *“Hoje em dia só não trabalha o movimento quem não quer. Vejo que algumas pessoas não experimentam trabalhar com essas possibilidades até pela falta de identificação com o movimento”* (Colaboradora 11).

É importante salientar que as sugestões das plataformas digitais são válidas pois há músicas e atividades pedagógicas já preexistentes. Com o avanço tecnológico, mais pessoas puderam compartilhar vivências realizadas em outros lugares, ou divulgar músicas e vídeos por todo o mundo. Mas essas sugestões não devem ser copiadas. Elas devem ser readequadas para o nosso contexto, para o número de crianças, assim como seu período etário. Elas podem ser uma inspiração, mas não devem ser simplesmente reproduzidas, sem contexto ou intencionalidade próprios. Trabalhar o movimento pelo movimento, sem contexto, é uma forma de se apropriar de forma instrumental do movimento, havendo pouco sentido e significado para as crianças. Devemos entender que esses vídeos são produzidos em outro ambiente e em culturas diferentes. É realmente preciso ter cuidado com essas apropriações didáticas, pois, em muitos casos, os vídeos podem reforçar comportamentos estereotipados, de exclusão, de consumismo e de valorização de uma cultura distante da nossa realidade.

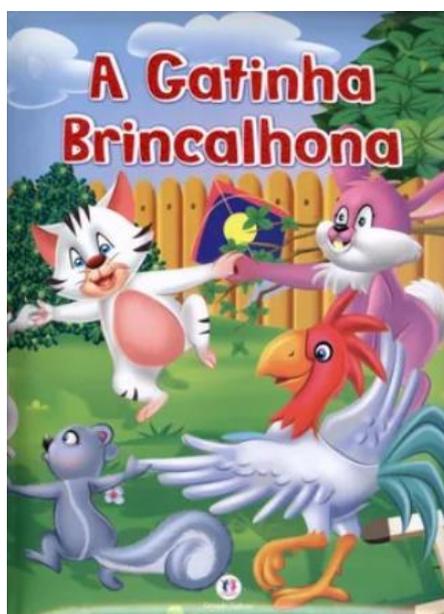
Então, o problema de pensar a promoção de experiências de movimento corporal das crianças nunca foi um problema de falta de conteúdos, brincadeiras e jogos para fazê-lo. Foi sempre uma questão de os adultos não enxergarem tais experiências como necessárias e interessantes para as crianças e para o seu desenvolvimento integral. Diríamos que a *internet* é um lugar onde se pode pesquisar sim, mas, melhor que pesquisar na *internet* é pesquisar, observar e registrar crianças brincando no CMEI, nas ruas, nas praças, em casa, ou seja, nos seus meios de vida. Quer saber quais brincadeiras e jogos são interessantes e necessários para as crianças? Aprenda a observar crianças brincando nas situações sociais nas quais elas se encontram. Claro, recolhidas as brincadeiras e os jogos, será ofício docente definir “como”, estratégica e taticamente, tais brincadeiras vão ser pedagogizadas no CMEI, para constituírem oportunidades de as crianças viverem experiências corporais de movimento, nas quais elas possam dar o sentido da ação.

5.4.4 Proposta 4 – A pipa da gatinha brincalhona

Realização: Proposta feita por uma professora regente para crianças pequenas (BNCC, 2017).

Contexto: Outra atividade pedagógica que emergiu a partir das trocas de experiências dos nossos encontros formativos foi a historinha do livro infantil da Gatinha Brincalhona, da coleção Ciranda Cultural. Nessa história, a gatinha Zazá encontra uma pipa na árvore de seu jardim. Então, ela resolve buscá-la, mas uma grande aventura a aguarda.

Figura 25 - Capa do livro infantil “A Gatinha Brincalhona”



Fonte: <https://www.estantevirtual.com.br/livros/hello-friends/a-gatinha-brincalhona/1519838387>.

Ao final da história, um aluno falou para a professora: “E a nossa pipa?” A professora, vendo a curiosidade dos alunos aguçada pela história contada, lançou mão de papel e giz de cera e pediu que os alunos transformassem aquele papel em uma pipa. Depois os ajudou, colocando a rabiola na pipa e o barbante e foram todos para o pátio, soltar a “pipa adaptada”. Ela falou que foi menino para cá, menino para lá, correndo para empinar a pipa no vento. Nessa ação educativa, observamos atenção, sensibilidade e proatividade da professora para, instantaneamente, readequar a atividade no momento de sua execução para trazer maior significado para

as crianças. Essa atividade mostra como a dinâmica da situação pode mudar em razão dos interesses e das necessidades, quando a docente está atenta, percebe e respeita os interesses e as necessidades das crianças na realização de outras experiências.

Esse é, na prática, um dos grandes desafios na organização do trabalho pedagógico. Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil da Seme/PMV,

A experiência de participação da criança nos espaços tempos da Educação Infantil coloca-se como desafio na organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, na perspectiva do fazer com as crianças e não apenas para elas, afirma-se o protagonismo infantil como aquele que atravessa a docência como um processo de compartilhamento, mas também requer da escola a criação de espaços tempos de escuta às diferentes enunciações das crianças, com vistas a reconhecê-las como sujeitos dos processos curriculares, históricos e identitários que constituem aquela instituição de ensino (Vitória, 2020, p. 48).

Observamos, então, a participação ativa das crianças, em que as enunciações infantis²⁷ são levadas em consideração constantemente, possibilitando um lugar de encontro, em que os saberes e experiências das crianças caminham de mãos dadas com as propostas pedagógicas, e o currículo se materializa no acontecimento das experiências de aprendizagens.

A partir da ideia de articulação, o currículo pode ser compreendido como lugar de encontro, em que as experiências e os saberes das crianças se entrelaçam com as propostas pensadas com elas, a partir delas e para elas, nos diferentes processos de produção constituídos pelos diversos sujeitos da Educação Infantil. Assim, no acontecimento da docência, o currículo se materializa em meio às enunciações infantis, consideradas produções discursivas das crianças que expressam suas relações diferenciais com o mundo. Considerar como ponto de partida as inquietações, curiosidades, proposições, desassossegos, problematizações que são produzidas nas interações com as crianças, possibilitam vislumbrar outros modos de organização das práticas pedagógicas (Vitória, 2020, p. 54).

²⁷ As *Enunciações Infantis* consistem em um modo particular no qual as crianças expressam, por meio das diferentes linguagens, suas produções de sentido da vida - produções de conhecimentos legítimos que acontecem a partir das relações inventivas que elas estabelecem com/nos espaços tempos de aprendizagem, entendendo-os como lugares de experiências curriculares vividas em meio aos temas explorados coletivamente (Vitória, 2020).

5.4.5 Proposta 5 – Dia da Saudade

Realização/nova possibilidade de ação: A atividade foi feita entre crianças pequenas (BNCC, 2017). Atividade planejada pelas professoras regentes desses grupos, abrindo possibilidades de realização entre outras turmas na sequência das faixas etárias.

Contexto: Como sugestão de interação entre as turmas, uma professora sugeriu como proposta o “Dia da Saudade”. Ela falou que, principalmente no período de início do ano letivo, as crianças estranham a nova sala, os objetos e as profissionais da sala. Nessa interação, o grupo visitaria sua antiga sala, conheceria os alunos que estão lá atualmente, poderiam rever sua antiga professora e brincar no seu antigo espaço de aula. As turmas também poderiam interagir umas com as outras, realizar brincadeiras com música, desafios, contação de história e outras possibilidades. Dessa forma, seria explicado às crianças que, agora, elas estão em um novo espaço, com outra professora e que, também, será muito legal e divertido na nova sala delas. Poderiam também fazer um convite para que o grupo mais novo visitasse a sua sala, para conhecer seus novos brinquedos, seu novo espaço e as brincadeiras que fazem naquele novo lugar. Uma brincadeira que poderia ser explorada no espaço da sala seria criar, junto com as crianças, túneis e pontes, utilizando as próprias cadeiras e mesas da sala, ressignificando o espaço e criando um “cenário” para novas formas de uso do espaço. Nesta ação, seria incentivado um ajudar o outro a transpor os obstáculos, respeitando seus medos e limites, valorizando as experiências de movimento corporal criadas também nas enunciações infantis e no diálogo *com* elas.

O processo de acolhimento da criança exige das profissionais envolvidas muita sensibilidade na observação dos desejos, inquietações e necessidades infantis. São outras profissionais, uma nova sala, outras crianças, um novo começo ou um recomeço. Cada criança tem seu próprio ritmo de envolvimento e esse processo não deve ser rígido ou padronizado. Ele deve respeitar as singularidades dos envolvidos. Assim, essa visita ao espaço antigo poderia suscitar um incentivo a novas aprendizagens e encorajar novos desafios para elas no processo de crescimento e transformação vivenciada, assim como ser uma rica possibilidade de proporcionar uma interação entre diferentes grupos com contexto e intencionalidade. Também,

esse tipo de experiência serve para ajudar a desenvolver a percepção, a memória, a noção de espaço e tempo e para levar as crianças da dimensão sensorial para a dimensão lógica no seu desenvolvimento.

5.4.6 Proposta 6 – Correio do afeto

Realização/nova possibilidade de ação: A atividade não foi realizada ainda no contexto do CMEI. Planejamento de novas práticas.

Possibilidades de participação: Todos os grupos etários do CMEI / Permite trocas interativas entre grupos de diferentes faixas etárias.

Contextualização: Outra proposta sugerida com interações entre turmas foi o “**Correio do afeto**”. Nessa proposta, inicialmente, as crianças receberiam corações em branco para fazer algum desenho ou rabisco para algum colega de outra turma, acordado previamente. Segundo a professora, uma criança se vestiria de carteiro e iria pelos corredores do CMEI, seguido pela turma. Essas crianças levariam as “cartinhas” no formato de coração para os coleguinhas de outra turma. Além desse coração já preenchido com “afeto”, elas entregariam um coração em branco para que a turma visitada pudesse confeccionar também um coração para outra turma. E, assim, o “afeto” no formato de coração seria transmitido por todo o CMEI. A colega proponente falou que as crianças, durante a ida pelos corredores, poderiam cantar músicas que demonstram amor e carinho, realizando um movimento que impactaria toda o CMEI. Essa atividade poderia ser realizada com todos os períodos etários do CMEI, desde o Grupo 2 até o 6.

Sugerimos que, especificamente no Grupo 2, a ação seja realizada no 2º semestre, já que, nesse período, as crianças já passaram pela adaptação e estão mais bem ambientadas com os espaços do CMEI. Também, podem ser organizados pequenos grupos, sem a necessidade de sair toda a turma de uma só vez.

A prática sugerida vai além do que nossos olhos podem alcançar. Ela traz sentimentos de fraternidade, paz e respeito. Constrói uma educação que potencializa os encontros, a convivência, a partilha, em processo educativo humanizado. Sair da “bolha” do seu ambiente de sala, permitir-se olhar o outro, conhecer outros espaços

habitados por outros sujeitos podem estimular uma educação respeitosa, solidária e não violenta. É uma interessante experiência de educação dos sentidos e dos sentimentos, portanto, da subjetividade afetiva das crianças.

Assim, cabe ao adulto, que faz a mediação desse processo educacional, promover atividades que, intencionalmente, coloquem a criança em interação, para que a comunicação, seja ela verbal ou não verbal, configure-se como uma necessidade, promovendo, assim, o desenvolvimento integral das crianças.

A acumulação da produção científica vem indicando que o desenvolvimento das experiências educativas depende de organização e ação pedagógica pautadas, sobretudo, em interações sociais, brincadeiras e diferentes linguagens e contextos comunicativos. Consideramos essas as formas privilegiadas pelas quais as crianças expressam, conhecem, exploram e elaboram significados sobre o mundo e sobre sua própria identidade social e que constituem a base do repertório vivencial que garantirá apropriações no decorrer do processo educacional (Buss-Simão; Rocha, 2017, p. 88).

5.4.7 Proposta 7 – Passeios: o CMEI para além dos muros²⁸

Nesta proposta, as professoras apontaram que existem os passeios, quando a Seme disponibiliza ônibus para que as crianças possam ser levadas a visitar os espaços da cidade de Vitória. Porém, elas acham que os entornos do CMEI poderiam ser mais explorados, já que o bairro dispõe de centros comunitários, praças, campos gramados, onde poderiam planejar atividades para que as crianças pudessem ter outras experiências fora do ambiente institucional. Esses espaços que, segundo elas, poderiam ser explorados foram citados: Quadra da Polícia Interativa, Pracinha do Wifi, Campo de Futebol, entre outros espaços, próximos ao CMEI.

Nessa direção, acreditamos que, ao fazerem usos do potencial educativo dos espaços públicos com as crianças, professores colaboram para promover um (re)posicionamento do CMEI no âmbito das redes educativas existentes na cidade, no qual “[...] seu papel é mais de articuladora da cultura, de dirigente e agregadora de pessoas, movimentos, organizações e instituições” (GADOTTI, 2006, p. 138). Assim, ao reconhecer que não mais é lócus exclusivo de aprendizagem formal, a escola assume que os demais espaços da cidade podem e devem ser vistos como territórios educativos que complementam sua atuação (Louzada, 2023, p. 32).

²⁸ Essa proposta foi inspirada pela dissertação de nossa colega de CMEI Susana da Rocha Louzada, intitulada “Práticas educativas de professores dinamizadores de Educação Física para além dos muros do CMEI: possibilidades/potencialidades e desafios” (2023). Disponível em: <https://educacaoofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGMPEF/detalhes-da-tese?id=20579>.

Entretanto, quando se referem a saídas do CMEI, as professoras ficam apreensivas por causa da insegurança geral. Disseram que, antigamente, as saídas eram mais frequentes e que as violências das ruas e a sensação de insegurança são fatores indutores da diminuição na oferta dos passeios. Falaram também que alguns pais não permitem as saídas do CMEI, por sentirem insegurança com esses momentos fora da instituição.

Existem alternativas que, se organizadas e planejadas, podem criar um ambiente mais seguro para se conceber uma educação para além dos muros do CMEI. A instituição pode contar com a guarda de trânsito para ajudar no deslocamento das crianças e profissionais nas proximidades do CMEI. Ônibus, quando planejados antecipadamente, são disponibilizados pela Seme para facilitar o acesso a lugares que exigem um deslocamento maior.

Outra ação seria, durante a reunião de pais, falar da importância do passeio com as crianças para levá-las para conhecer a cidade onde moram. Explicar para os pais que essa é uma forma validada de ir, aos poucos, formando as crianças como sujeitos sociais ativos, que conhecem e usufruem da estrutura e da dinâmica cultural da sua cidade. Nessa perspectiva de passividade na construção de espaços, Lopes (2008, p. 74) revela que

Essa perspectiva de ver a criança e de conceber a infância nega seu papel de sujeito social, nega a existência de suas histórias e geografias, nega suas possibilidades de construção, de ação e de diálogo na produção dos espaços e tempos em que se inserem e a inscreve na condição de sujeito passivo, e, portanto, passível de receber ações que vêm dos outros que compõem seus cotidianos.

Para incentivar propostas pedagógicas que ultrapassem os muros do CMEI, poderia ser definido no calendário escolar um dia de passeio dos profissionais do CMEI pela cidade, um passeio para que os educadores conhecessem o bairro e suas características. Nessa perspectiva, seria mais concreto para os profissionais visualizarem ações educativas com as crianças que valorizem a cultura regional e os lugares próximos da instituição.

A maior parte dos profissionais que ali está não é pertencente àquele local e não conhece os costumes e sua geografia. Poderiam combinar, com o líder

comunitário ou com algum morador mais envolvido, a visita e interação dos profissionais do CMEI com grupos de danças, de manifestações folclóricas, de comidas típicas, aos espaços ao redor para que tivessem maior contato e, dessa forma, maior embasamento para propor ações pedagógicas no contexto. Bernardi (2012), citado por Louzada (2023 p. 65), também defende a utilização da cidade como espaço educativo, pois,

[...] quando alicerçadas em experiências, na criação de afetos e na significação de lugares, as práticas educativas nela desenvolvidas podem, pelas dimensões da corporeidade e territorialidade, potencializar a apropriação cultural nas cidades. Nesse sentido, em sua prática educativa, entendemos que os professores, além de levar as crianças para espaços com os quais elas já possuem uma relação mais íntima e de pertencimento, também devem proporcionar novas experiências e explorar novos territórios até então desconhecidos, ainda não frequentados, e, portanto, significados por elas.

5.4.8 Proposta 8 – Avião e seus voos

Realização: Proposta feita por uma professora regente para crianças bem pequenas (BNCC, 2017).

Contexto: A professora contou que ela fez, com as assistentes, um avião de papel para cada criança. Depois, entregaram os aviões para as crianças e colocaram a música do avião. Elas dançaram, subiram, desceram, fizeram voos rasantes.

Para realizar a brincadeira, logo após pegarem as fichas²⁹ dos alunos com os nomes de cada um, escolhiam um nome, mostravam a ficha com o nome escolhido para toda a turma e perguntavam às crianças quem ia passear no avião. Colocavam o nome constante da ficha no avião e passeavam com esse nome pela sala dentro do avião de papel. Depois, foram para o pátio para soltar o avião. A professora comentou a sua intenção ao propor esta atividade:

“Foi importante para aprender a soltar o aviãozinho, como é que joga o avião. Até mesmo para eles entenderem a questão do cuidado, do tato de segurar um avião para ele não amassar. Porque ele era de papel. Então, dependendo

²⁹ Habitualmente, na educação infantil, trabalha-se com as fichas dos nomes das crianças. São impressos os nomes dos alunos em cartolinha, recorta-se em volta do nome e plastifica-se a ficha. Essa ficha, posteriormente é utilizada na ajuda do reconhecimento das letras, da escrita e em outras atividades na turma.

da forma que você segura, você amassa e ele não vai voar mais. Então, a ideia era levar eles a entenderem a delicadeza envolvida ao segurar o avião; a necessidade do controle da força de decolagem; deles perceberem que o movimento do corpo que eles fazem tem uma consequência para o voo do aviãozinho de papel” (Colaboradora 5).

Deduzimos que soltar o avião seria uma forma de aprimorar a habilidade da coordenação motora fina ou até mesmo promover uma experiência de manipulação de um objeto no sentido de despertar nas crianças a percepção da necessidade de controlar a própria força para não destruir o brinquedo. Ou seja, uma experiência de movimento corporal que vai do sensível ao lógico, em direção ao racional, na medida em que cria um hábito e uma regra para brincar com o objeto, autocontrolando-se, para não o destruir e, conseqüentemente, estragar a brincadeira. Observamos que, quando a professora está desperta, promove experiências de movimento corporal que permitem às crianças agirem/brincarem de modo sensível, em favor da construção de uma experiência, de um aprendizado dedutivo, lógico e até racional. A interação entre as crianças e a mediação da professora faz a ponte necessária para que esse aprendizado seja efetivado.

Todavia, é necessário estarmos atentos à utilização do movimento corporal de maneira puramente instrumental. Segundo Mello *et al.* (2015), assentados em um modelo cognitivista de educação, a utilização do movimento corporal humano nessa perspectiva tem assumido um caráter funcionalista, no sentido de promover condições favoráveis para que as aprendizagens consideradas “ditas importantes”, em especial a leitura e a escrita, se efetivem, reforçando uma dicotomia corpo-mente.

5.4.9 Proposta 9 – Explorando os ambientes a sua volta

Realização: Proposta feita por uma professora regente para bebês e crianças bem pequenas (BNCC, 2017).

Contexto: A professora diz ser importante que as crianças possam explorar os espaços do CMEI, como parquinhos, solários, a sala de aula, assim como os brinquedos já disponíveis nesses espaços. Ela conta que observa atentamente a exploração dos movimentos corporais das crianças nesses espaços, na busca de pensar outras possibilidades que possam enriquecer o repertório de movimentos

corporais das crianças, trazendo desafios, outras formar de brincar e fazer tais experiências. Ela verifica como essa forma de trabalho possibilita um desenvolvimento global da criança e enriquece a prática pedagógica.

“É possível trazer, por exemplo, para as salas pneus de bicicletas encapados, para que eles explorem passar por dentro, vivenciando as suas habilidades corporais. Alguns conseguiram passar com facilidade, outros tiveram mais dificuldade, mas todos experimentaram essa experiência, mobilizando diversas habilidades e adquirindo novas possibilidades com o corpo” (Colaboradora 1).

Nessas situações de ensino podemos promover experiências de movimento corporal com as crianças, no sentido de elas se locomoverem ou deslocarem seus corpos no espaço e no ambiente em que a brincadeira e o jogo estão sendo propostos pela docente.

5.4.10 Proposta 10 – A história da aranha Safira

Figura 26 - Captura de imagem do vídeo da história da aranha Safira



Fonte: <https://historiasinfantisabobrinha.wordpress.com/2017/04/22/a-aranha-safira/#:~:text=Em%20uma%20parte%20oca%2C%20abaixo,com%20os%20mais%20deliciosos%20sabores.>

Contexto: A história da aranha Safira explorou muita dramatização. Ela foi contada, de acordo com o depoimento da professora, utilizando como ferramenta para a prática pedagógica o teatro de dramatização com as profissionais da sala. Mas, antes de iniciar a dramatização, a professora lançou mão de um material pedagógico: uma aranha de plástico, que ela já tinha. Mostrou a aranha para as crianças. Algumas se afastaram com medo; outras já foram logo para cima, para interagir, pegar e sentir. Aquelas que apresentaram um medo inicial, logo depois interagiram também com o

material. Depois, a professora realizou uma contação de história, dramatizando a personagem da aranha com o material pedagógico.

Após dramatizar a história, as crianças dançaram a música da dona aranha. A professora usou um grande carretel de linha e enrolou um barbante. As crianças experienciaram enrolar e desenrolar o carretel, com a aranha pendurada no barbante.

Ela utilizou barbantes para formar uma conhecida brincadeira chamada “cama de gato”, para representar uma teia de aranha, amarrando e esticando os barbantes em vários pontos da sala. As crianças passaram por cima, por baixo e testaram várias formas de movimentação na relação com os barbantes e brincaram pela sala com aquele material e com as possibilidades de seu corpo. Essas são experiências de deslocamento e orientação corporal que levam o sujeito a sentir e perceber seu próprio corpo na relação com os objetos com os quais interagem, bem como, ao mesmo tempo, são experiências de manipulação de objetos que permitem ao sujeito perceber que o seu corpo não é o objeto que manipulam.

5.4.11 Proposta 11 – Aniversariantes do mês

Realização: Proposta ainda não realizada neste CMEI. Planejamento de uma ação pedagógica coletiva. Possibilidade de interação entre diferentes faixas etárias.

Contexto: A ideia da professora partiu de uma vivência aproximada, da qual ela fez parte em outro CMEI. Ela contou que, uma vez por mês, assim como ela participou em outro CMEI, poderíamos fazer um dia de aniversário. Ou poderia também ser por bimestre ou trimestre. Iniciaríamos preparando os cenários no interior do CMEI, com balões de festas, bolo cenográfico e decorações de festas para, posteriormente, cantarmos parabéns coletivo. O cardápio do dia teria que ser reorganizado para oferecer um bolo de verdade, adequado aos períodos etários. Ele seria servido junto com um suco, após cantar os parabéns. Também poderiam ser preparados ambientes, “tapetinhos”, para cada turma poder sentar e comer o bolo e tomar o suco.

Após esse primeiro momento, seriam colocadas músicas para que as crianças pudessem brincar e dançar interagindo com outras faixas etárias. Ela conta que:

“Seria necessário que todos os profissionais do CMEI estivessem mobilizados para este evento, para ajudar nesta organização. “Seria muito legal de ver os pequenininhos brincando com os grandes”. Claro que teríamos que ter um cuidado maior e uma conversa com os alunos maiores, principalmente quanto ao respeito e cuidado com os menores, para não machucar. Quando participei em outra escola, verificamos que era um momento grandioso de interação” (Colaboradora 14).

Na temática das festas infantis, a socióloga francesa Régine Sirota (2008), citada por Frantz (2022, p. 6), “[...] percorre os sentidos deste ritual, compreendendo pela comemoração do aniversário a representação contemporânea de civilidade da infância”.

De acordo com Sirota (2008) festejar o aniversário trata-se de um rito de integração social que envolve três instâncias de socialização: a célula familiar, a instituição na qual a criança está inserida e o círculo de amigos das crianças (Frantz, 2022, p. 6).

Para transbordar esse momento de interação, além de fazer ludicidade, essa festa pode suscitar noção de tempo, idade, mais novo, mais velho, entre as crianças. É uma atividade que faz parte da educação para as relações afetivas das crianças e entre as crianças.

5.4.12 Proposta 12 – Livro: Brincadeiras preferidas

Realização: Proposta feita por uma professora dinamizadora para crianças pequenas (BNCC, 2017).

Contexto: Esta brincadeira foi proposta por uma professora dinamizadora que trabalha com grupos de crianças pequenas. Ela nos informou que as crianças desenham as brincadeiras que mais gostam em sala e, depois, vão para os espaços abertos, para vivenciar todas as brincadeiras que foram desenhadas por elas. Em seguida, essa coletânea de brincadeiras é organizada como um livro infantil, a ser exposto para as famílias. Observa-se que, nesta proposta, as crianças são coautores dos planejamentos.

Um fazer pedagógico com as crianças, e não só para elas, convida a considerar um modo diferencial de pensamento, pesquisa, expressão e produção curricular.

Dessa forma, as proposições trazidas pelas crianças são evidenciadas e vivenciadas, assim como sugere o documento das DCEI/Seme/PMV (Vitória, 2020, p. 59), que corrobora a ideia de que

[...] produzir conhecimento com as crianças, assim como traçar percursos investigativos de aprendizagem e desenhar linhas de experiências curriculares planejadas, porém abertas à participação efetiva delas, convergem para uma relação com as enunciações infantis, consolidando processos curriculares de compartilhamento e coautoria”.

6 APROXIMAÇÕES E DIÁLOGOS DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS COM AS EMC E COM OS DOCUMENTOS NORTEADORES

As propostas pedagógicas valorizam as experiências de movimento corporal na medida em que, como aponta Andrade Filho (2011, p. 14),

[...] constituem possibilidades concretas de estruturação do sujeito per si. Nesse sentido, são necessárias, em princípio, como fonte e possibilidade efetiva de aquisição de um tipo de conhecimento estruturante, regulador, revelador, refinador das próprias experiências de movimentos corporais e qualificador das ações, da linguagem, da subjetividade, das representações das dimensões reais e virtuais da vida, das condições efetivas de socialização do sujeito criança (Andrade filho, 2011, p. 14).

Quando analisamos as possibilidades que os documentos orientam para as propostas pedagógicas direcionadas à Educação Infantil, verificamos que as experiências de movimento corporal perpassam todos os campos de experiências (Brasil, 2017) e os Temas Infantis de Vitória (Vitória, 2020). Essa afirmação se fideliza na medida em que a Educação Infantil nos convoca a pensar a criança como “[...] corpo-em-movimento” (Vitória, 2020, p. 84), que se apropria da cultura educativa da qual participa e, assim, significa e ressignifica a sua cultura infantil, principalmente, através das suas experiências corporais. A criança é movimento corporal e é por meio do movimento que ela pode perceber seu corpo, seus limites, interagir com o meio, com objetos, com pessoas, conhecer mais sobre os fenômenos da natureza. Dessa forma, trazer para a prática pedagógica atividades que valorizem e oportunizem as experiências de movimento corporal das crianças significa estar em consonância com os interesses e as necessidades típicas do sujeito infantil. Significa poder contribuir de forma decisiva para o desenvolvimento e a educação desses sujeitos.

Com relação aos planejamentos das práticas pedagógicas, nessa linha de raciocínio, concordamos com a BNCC, quando salienta que, no planejamento de uma atividade ou de um conjunto de atividades, os campos de experiência devem ser pensados de maneira integrada, ou seja, objetivos de diferentes campos de experiência podem estar presentes em uma mesma proposta.

Por essa mesma lógica, também concordamos com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória/ES (2020), quando enfatizam que viver o currículo transcende os planejamentos previamente pensados ou a reprodução dos conteúdos

já acumulados pela humanidade. É necessário entendermos que os aprendizados infantis também se darão a partir de situações que irão emergir do cotidiano e que suscitarão e se desdobrarão em outros campos de experiência e em outras possibilidades de exploração de novos conhecimentos, diferentes daqueles pensados previamente pela profissional. Assim, todas as produções infantis oriundas desse percurso, mediadas pelos profissionais envolvidos, deverão ser tomadas como imprescindíveis na elaboração de novos conhecimentos e na valorização das culturas infantis em suas potencialidades.

Quando analisamos as atividades propostas pelas colaboradoras da pesquisa, no capítulo anterior, verificamos que, num conjunto de atividades pedagógicas realizadas, foi possível observar e perceber diversos campos de experiências e temas infantis presentes nas propostas, permeados pelas experiências corporais de movimentos das crianças.

Compreendemos que algumas profissionais têm entendimento que as experiências de movimento corporal farão maior sentido para as crianças e, conseqüentemente, trarão maiores aprendizados e conhecimentos das experiências. Entretanto, observamos que outras profissionais acreditam valorizar as experiências de movimento corporal, porém, ao refletirmos sobre a prática exercida, observamos que utilizam o movimento de maneira instrumental, na intenção de aprimorar alguma outra habilidade, como a escrita, a lógica, a matemática etc.

Quando, por exemplo, analisamos as atividades propostas “Brincando com a peteca”, “A pipa da gatinha brincalhona”, “Avião e seus voos”, as crianças são convidadas a brincar com o brinquedo produzido por elas mesmas, explorando diversas possibilidades de movimentos sozinhas e em grupo, com desafios, com música, dentro do CMEI ou em outros espaços, já que, em algumas propostas, os brinquedos foram levados para a casa.

Dessa forma, no mesmo instante em que brinca e explora diferentes possibilidades de experiências com seu corpo, abre-se a oportunidade da valorização dos brinquedos produzidos artesanalmente, em detrimento daqueles comprados prontos. Essa pode ser uma forma de conscientização sobre o consumismo padronizado e exagerado (alavancado pelas mídias e propagandas comerciais) e o lixo produzido a partir disso, além de ser uma possibilidade de reutilização de materiais recicláveis.

Durante a produção desses brinquedos, as crianças entram em contato com formas, cores, texturas, materiais diferentes, criam hipóteses sobre a melhor forma de fazer, medem, calculam, contam, encaixam etc.

Na nossa interpretação, quando lançam a peteca para cima e pegam, quando testam a melhor maneira de posicionar o corpo para o lançamento do avião, ou quando precisam observar o vento, sua direção e velocidade para calcular o quanto precisam correr ou mexer o braço para soltar a pipa produzida, é instaurado um ambiente propício de diferentes possibilidades de aprendizagens e experiências nos diversos contextos e espaços/tempos no CMEI durante as interações e brincadeiras infantis.

Analisando a proposta pedagógica “Mirandinha: a menina que queria pegar uma estrela”, verificamos que os interesses infantis foram assegurados, na medida em que a professora atendeu à necessidade das crianças de brincarem com os foguetes produzidos pelos alunos, a partir de uma contação de história, valorizando as experiências de movimento produzidas a partir dessa relação com a literatura. Nessa mesma proposta, a protagonista da história é negra, proporcionando, assim, o autorreconhecimento das crianças diante da narrativa contada. O interessante é que o brinquedo produzido nesta atividade (o foguete), feito de material reciclado, possibilitou a apreciação de uma arte autoral infantil e abriu novas oportunidades de interações e brincadeiras com experiências de movimento corporal com outros grupos etários que ali passavam pelo local de exposição.

Quando nos deparamos com a proposta da “história da aranha Safira”, observamos que toda a sala foi reorganizada para ser montada a “cama de gato”, para representar a teia de aranha e, assim, explorar o imaginário infantil. Pela criação de cenário, as experiências de movimento das crianças se “entrelaçaram” com a proposta da atividade, suscitando muitas possibilidades de aprendizado. A criança teve a oportunidade de explorar a sua sala de outra maneira, lançando-se na utilização de outros recursos corporais que não aqueles rotineiros.

A Produção de Cenários, como também de personagens, evoca a força da criação docente, das experiências com as linguagens, com as interações, com o brincar. Tal proposição pode ser entendida como forma de intervir nos ambientes de maneira que convide as crianças a entrarem num fluxo de aprendizagem da proposta pedagógica que se deseja realizar, simultaneamente, quando a produção de conhecimento é também manifesta

no acontecimento – nas enunciações das crianças e professoras – tendo como perspectiva a ampliação das experiências (Vitória, 2020, p. 75).

Analisando as propostas a partir do nosso olhar de professores de Educação Física, percebemos que, por meio das experiências de movimento corporal, as crianças experimentam, interagem com os outros colegas, calculam o quanto precisam levantar as pernas ou se abaixarem para passar na “teia”. Elas perceberam a ocupação do seu corpo e do corpo do outro no espaço, deparando-se com formas geométricas criadas a partir dos cruzamentos dos barbantes (teias), entre outras várias situações de aprendizagem. Não sabemos, ao certo, se as professoras que propuseram a atividade tinham essa mesma percepção. Nesta interpretação, vemos o quanto é importante as interações dos diferentes campos de conhecimento e profissionais que integram a Educação Infantil.

Se essa atividade tivesse sido planejada e executada com profissionais de áreas diferentes, como, por exemplo, Artes, Educação Física e articuladoras, com certeza, outras possibilidades e novos desdobramentos poderiam ter sido propostos. Quando falamos não só planejada, como também executada, dizemos que seria importante esses profissionais estarem juntos no momento da execução da proposta, já que existe uma espontaneidade das ações das crianças que não é possível ser planejada antecipadamente. Cada profissional, com sua experiência específica, poderia explorar ainda mais as novas possibilidades que surgiriam no momento da prática. Seria interessante ter momentos interativos, em que esses profissionais pudessem estar presentes juntos durante as práticas pedagógicas. Sabemos que essa dinâmica não é fácil devido à organização dos horários dos profissionais. Mas, com um esforço coletivo e planejamento antecipado, e sabendo que a rotina de horários não precisa ser rígida e engessada, esses momentos poderiam ser oportunizados.

Analisando a proposta da atividade “Passa... passa a latinha”, observamos uma brincadeira de roda envolvente, em que as crianças são desafiadas ao ritmo, expressão, interatividade, numa habilidade multifacetada que, ao mesmo tempo, canta, transfere o material de mão em mão, observa a lata girando e chegando a sua posição, aprende e reproduz a letra da música. As brincadeiras de roda são interessantes, pois tornam o fazer coletivo, numa aproximação com o outro, e todos precisam estar em sincronia, em reciprocidade mútua. Essa atividade propõe que, ao

final do verso da música, a criança que estiver com a lata tire uma letra surpresa. E, então, a turma é desafiada a falar palavras que começam com a letra sorteada. Supostamente, este seria o objetivo final da atividade: aprender sobre as letras. Mas podemos observar que todo o processo que antecede esse suposto objetivo da atividade é composto por experiências de múltiplas aprendizagens nas diferentes linguagens. Além disso, outras proposições poderiam ser exploradas como surpresa de dentro da lata e, assim, ampliar ainda mais a faixa etária estabelecida para a atividade e outros repertórios de conhecimentos.

Nas propostas “Dia da saudade”, “Correio do Afeto” e “Aniversariantes do mês”, as interações entre períodos etários diferentes tomam protagonismo. Dessa forma, as EMC são exploradas com diferentes saberes de cada período. Assim, aumenta-se o repertório das aprendizagens por meio do convívio, já que um pode aprender com o outro (cultura de pares), além da possibilidade de interagir com outros profissionais que não atuam especificamente em cada turma.

Na proposta “Dia da saudade”, por exemplo, observamos os estímulos à percepção infantil quanto à memória e à alteridade. Onde é o meu lugar? Onde é o lugar do outro? Também estímulos à noção de tempo: onde estou hoje? Onde estarei no futuro? É o tempo do CMEI. Esses estímulos são importantes para que a criança se situe no espaço e tempo, no seu contexto particular e dentro do contexto geral da organização do CMEI.

Dessa maneira, será possível repensar e transformar rotinas de trabalho que supervalorizem os espaços fechados e propiciar contato cotidiano com o mundo que está para além das salas. Uma socialização oportunizando o lugar do encontro, da partilha, do diálogo das diferentes culturas, dentro das próprias culturas infantis.

Uma das propostas sugeridas abarca a possibilidade de práticas pedagógicas: “passeios - para além dos muros do CMEI”. Essa proposta é necessária e muito relevante, já que as interações e brincadeiras, as experiências resultantes dessas vivências, assim como as propostas de ensino-aprendizagem não precisam se limitar apenas àquelas que ocorrem no interior do CMEI. Propostas que podem ultrapassar os muros do CMEI são importantes, já que concebem a cidade como território educativo para promover saberes e trocas de experiências. Assim, a criança terá a oportunidade de valorizar o ambiente que a cerca, a cultura local, assim como as pessoas presentes que ocupam esses espaços. Além disso, ela se fará visível

possibilitando que exerça seu direito de acesso à cidade, para que esses espaços também sejam pensados a partir delas.

Recentemente, uma de nossas educadoras do CMEI DCM, Susana da Rocha Louzada, também do Mestrado Profissional, dinamizadora de Educação Física da Prefeitura de Vitória, apresentou sua dissertação do Mestrado intitulada: “Práticas educativas de professores dinamizadores de Educação Física para além dos muros do CMEI: possibilidades/potencialidades e desafios”. Nessa pesquisa, ela apontou caminhos para a prática educativa fora do CMEI:

Quando o professor, na sua prática educativa, ultrapassa os muros do CMEI e promove atos educativos cria condições para as crianças conhecerem melhor o território em que vivem e as formas de expressão cultural que ali acontecem. Além disso, explorar os espaços públicos da cidade contribui para que as crianças tenham contato com outras culturas e infâncias (particularmente com brinquedos, jogos e brincadeiras que são manifestadas no ambiente comunitário em que o território se localiza), com outros modos de ser e fazer, com uma diversidade de pessoas, com vários espaços urbanos que até então não conheciam, o que contribui para a ampliação do repertório cultural e de EMC das crianças (Louzada, 2023, p. 29).

A pesquisa de Louzada foi realizada apenas com os professores dinamizadores de Educação Física de Vitória, mas revelou direções para todos os profissionais envolvidos com o CMEI, quanto a romper com o “fazer de dentro” e ampliar os atos educativos para além dos muros do CMEI.

Nesse sentido, em sua prática educativa, entendemos que os professores, além de levar as crianças para espaços com os quais elas já possuem uma relação mais íntima e de pertencimento, também devem proporcionar novas experiências e explorar novos territórios até então desconhecidos, ainda não frequentados, e, portanto, significados por elas (Louzada, 2023, p. 65).

“Explorando o ambiente a sua volta”, como o próprio nome já sugere, outra proposta sugerida através das proposições ouvidas nas microrreuniões, convida as crianças a se movimentarem, interagirem com os ambientes do CMEI e brinquedos existentes em cada espaço, de forma autônoma e criativa. A partir da observação do movimento corporal infantil, a professora conta que se inspira e surgem outras oportunidades de atividades pedagógicas que possibilitarão aumentar o repertório de experiências de movimento corporal das suas crianças. Essas atividades possibilitam a exploração dos espaços, valorizando as enunciações infantis que não se restringem

a falas e diálogos. As crianças enunciam também com seu corpo e com seu movimento. “A educação é um processo de corpo inteiro, porque o conhecimento é fruto da ação do sujeito no mundo, mobilizada pelo desejo, possibilitada pelo corpo, guiada por processos sensoriais” (Guimarães, 2008, p. 235).

É interessante perceber e destacar como as colaboradoras falam do movimento corporal humano aos seus modos, dando a entender que a discussão decorre da prática pedagógica ou da troca de experiências de ensino no CMEI no qual trabalham. Ou seja, as falas delas mostram que o uso pedagógico das EMC é uma questão discutida, falada no interior dos CMEIs/Seme/PMV. Observamos, pelas falas das colaboradoras, que as experiências de movimento corporal das crianças já estão incorporadas nos seus discursos, mostrando, dessa forma, que estamos avançando na compreensão das necessidades e interesses das crianças e no entendimento melhor sobre a cultura infantil.

Nosso CMEI dispõe de diversos espaços, além da sala, para exploração dos ambientes que cercam as crianças. A estrutura dele é ampla, conta com diversos solários, quadra, espaços abertos, parquinho de areia, grande área de convivência com palco, corredores largos e sem escadas ou rampas. Somos privilegiados e nos encontramos num dos melhores espaços físicos para atendimento às crianças de Vitória. Dessa forma, o ambiente é propício e favorável para a exploração dos espaços e valorização das experiências de movimento corporal das crianças. Agindo, as crianças ressignificam esses espaços, de modo que nossa visão reducionista adulta não é capaz de alcançar.

O estudo foi realizado com as professoras do CMEI no intuito de pensar ações pedagógicas que valorizem/oportunizem as EMC das crianças. Mas cabe salientar que é necessário valorizar as enunciações infantis para que possamos visualizar pistas de como organizar melhor esses espaços e pensar propostas pedagógicas condizentes e que dialogam com a cultura infantil e suas proposições diárias.

Pensar os espaços tempos da Educação Infantil implica envolver-se na ludicidade e imaginação que conduzem os modos como as crianças ocupam, exploram os ambientes e criam personagens com seus adereços e indumentárias, convocando a ampliar os locais de movimentações livres em cada uma das salas, refeitório, banheiros, rampas, pátios, buscando, na diversidade de materiais, nos elementos da natureza (areia, terra, árvores, flores, pedras, cascalhos, gravetos...) ou até mesmo nos tecidos, nos pneus,

nas caixas, referências para composição dos cenários diversos (Vitória, 2020, p. 75).

A partir dessas observações do brincar das crianças nos diferentes espaços/tempos do CMEI, podemos refletir, também, além das propostas pedagógicas, sobre quais materiais poderiam ser dispostos nos espaços para ampliação deste repertório, como pneus, cordas, balanços, tecidos, pinos para escalada, túneis, outros brinquedos que instiguem o imaginário infantil. Também, pinturas nas paredes que remetem a florestas, animais, plantas, praias, com coloridos, formas e texturas diferentes, para instaurar um ambiente mais acolhedor, inspirador e investigativo para o meio infantil.

[...] o espaço converte-se em um parceiro pedagógico nas instituições de Educação Infantil e sua organização interfere, de forma significativa, na aprendizagem da criança. Quanto mais convidativo e promotor de atividades conjuntas, mais interativo o espaço se constituirá parte integrante da ação pedagógica (Horn, 2004, p. 42).

Apesar de o CMEI contar com amplo espaço físico, ainda nos parece importante sugerir mais ambientes com terra, grama, plantas e árvores, para que as crianças possam não só apreciar a natureza, mas também interagir com ela através de sua exploração corporal, sensorial e investigativa.

A última proposta a ser analisada, proveniente dos diálogos das microrreuniões, foi intitulada “Livro: Brincadeiras preferidas”. Essa proposta respeita todo o processo de inventividade infantil, já que os planejamentos das aulas partem das propostas das próprias crianças, num processo de coautoria e protagonismo infantil. Ao sugerir as próprias brincadeiras, as crianças passam a ser valorizadas e sua cultura infantil referenciada. Também têm a oportunidade de conhecer a cultura infantil do colega e experimentar várias possibilidades de experiências de movimento corporal. São estimuladas em sua oralidade e escuta, numa roda de conversa inicial, já que as crianças precisam explicar como brincar e quais são as regras estabelecidas para a atividade.

A roda de conversa também se constitui um potente espaço tempo de promoção do diálogo, de exposição de ideias e sentimentos, de exercício da escuta e da fala, trazendo um sentido de coletividade e colaboração. Com objetivos variados e podendo ser acionada em diversas situações, a roda de conversa visa ampliar a capacidade argumentativa, potencializando as

interações e os processos investigativos na busca por resolubilidade de situações problemas do cotidiano (Vitória, 2020, p. 93).

A professora pode observar as propostas das crianças e sugerir desdobramentos futuros para outras atividades pedagógicas, para enriquecer a gama de experiências nas aprendizagens infantis. Essa proposta se entrelaça com várias experiências, na medida em que a professora pede para que as crianças desenhem suas brincadeiras que, posteriormente, farão parte de um livro autoral que poderá ser visitado e apreciado por toda a comunidade escolar do CMEI.

Outra possibilidade de expressão da linguagem está no desenho como texto que registra representações das culturas infantis, das experiências vivenciadas pelas crianças, impregnadas de sentido, emoção, imaginação, realidade, fantasias, instaurando leituras (Vitória, 2020, p. 93).

É importante salientar que a proposta intencional da professora foi crucial para estabelecer a oportunidade de expressão plural das crianças, indo além da sua espontaneidade natural. Dessa forma, ela contribuiu para instaurar um ambiente propício, suscitando chances de transbordar a vivência/experiência num encorajamento nesse processo criativo/produtivo das crianças dentro das suas múltiplas potencialidades.

Ao final das análises dessas propostas feitas pelas colaboradoras da pesquisa nas microrreuniões, observamos que existe um avanço na preocupação para a valorização das experiências de movimento corporal das crianças. O grande desafio, porém, é articular práticas pedagógicas numa perspectiva integradora, contando com planejamentos coletivos e criação de situações comunicativas diversas nos espaços tempos da Educação Infantil. Ainda, o que se vê nas práticas pedagógicas docentes são fazeres isolados, somente com a sua turma ou com seus “pares pedagógicos” (professoras regentes de um grupo específico, por exemplo).

Precisamos romper também com o apenas planejar ações de forma coletiva. O planejamento coletivo, apesar de pouco oportunizado, é de suma importância, mas acreditamos ser imprescindível ir além do planejar. Vemos muitos projetos sendo planejados no coletivo, mas, na maior parte do tempo, os processos de execuções das atividades dos projetos são compartimentalizados e segmentados, e os profissionais caminham de forma, quase sempre, isolada, nos seus próprios afazeres,

dentro das suas áreas do conhecimento, com sua faixa etária específica. Romper essa barreira é tarefa árdua, já que as rotinas, os horários, a estruturação do formato da Educação Infantil, já implementado pelas secretarias, não contribuem para esse fazer coletivo, apesar de os documentos apontarem para esse caminho.

Nessa perspectiva, é preciso articular ações que envolvam diferentes profissionais e áreas do conhecimento, diferentes faixas etárias, diferentes espaços, em movimentos curriculares que se realizem para além de festas, de eventos e de apresentações culturais. Afirmamos que as proposições e o desenvolvimento dos projetos, sejam eles institucionais ou específicos das turmas, passem pela experiência do coletivo, em contextos, temas, arranjos diferenciados, diálogos, visando a uma organização constituída nas diferenças que convergem para a construção de ideias, de decisões relevantes e da qualificação dos processos de aprendizagem das crianças (Vitória, 2020, p. 62).

7 ESTRATÉGIAS PARA FAVORECER UM AMBIENTE PROPÍCIO PARA AS EMC DAS CRIANÇAS A PARTIR DAS SUGESTÕES DAS COLABORADORAS DA PESQUISA

Como última análise neste tópico de compreensão e discussão, chegamos ao momento em que ouvimos das colaboradoras sugestões de reorganização de rotinas, reestruturação dos espaços físicos e espaços/tempos do CMEI, estratégias necessárias, na visão delas, além de outras reflexões que resultaram desses diálogos oportunizados. Não restringimos as reflexões apenas às que influenciam diretamente as experiências de movimento corporal nas práticas pedagógicas, abrindo a oportunidade para outros pontos de escuta nas falas e reflexões dessas profissionais.

No momento da discussão com o grupo, na opinião das participantes da pesquisa, alguns pontos foram tomados como importantes e como impactantes para que possamos buscar uma maior valorização das experiências de movimento corporal das crianças. Além das indagações sobre este assunto, o tema sobre formação em serviço esteve constante, chamando a atenção e gerando muitas discussões e debates.

Abaixo, elencamos essas sugestões e trazemos os comentários pertinentes feitos pelas colaboradoras para algumas indagações:

- Ter liberdade maior para adaptar as práticas sugeridas pela instituição para o seu período etário, sem que essa prática fique engessada;
- Diminuir o número de atividades preestabelecidas, como oficina de pais, apresentações culturais, festas culturais, mostras culturais, exposições, entre outras.

Na visão das professoras, essas atividades preestabelecidas “prendem” muito as ações com as crianças e consomem muito o tempo do professor para planejamento e de momentos com as crianças, deixando as práticas pedagógicas, que poderiam fluir mais tranquilamente com as crianças, por vezes, mais sistemáticas e impositivas.

Elas acreditam que esses momentos poderiam ser acordados com as profissionais, em consonância com os projetos estabelecidos e dentro do contexto de especificidade de cada turma no início do ano. Não necessitar ser daquele formato ou daquele jeito proposto pela direção e pedagogas. Elas gostariam de ter maior abertura

para pensar outras formas e possibilidades dessas práticas sugeridas para representar melhor o grupo dentro das singularidades infantis.

Abaixo, algumas sugestões ou exemplos recolhidos nas microrreuniões com as colaboradoras da pesquisa de procedimentos e organização de espaço/tempo programáticos, visando à promoção/valorização das experiências de movimento corporal das crianças:

- Ter momentos fixos de interação nos espaços entre turmas, como, por exemplo, sextas de interações;
- Ter mais flexibilidade para alterar a rotina do dia, caso alguma atividade proposta fuja do habitual;
- Diminuir o número de alunos nas salas para que as crianças possam ter mais liberdade de movimento nos espaços;
- Ter uma sala de artes com acesso a todos os profissionais, onde as turmas pudessem explorar materiais diferentes, estar num ambiente diversificado, com muitas formas, texturas, cores, etc.;
- Ter uma sala multiúso com tatames forrando o chão, obstáculos de espumas, espelho e sem ter aquele excesso de mobiliário que atrapalha os movimentos das crianças; onde pudessem deixar escuro para ligar luzes, brincar com as sombras entre outras possibilidades. Nesse mesmo espaço, haveria fantasias em araras, máscaras, acessórios, para que as crianças pudessem brincar, imaginar, vestirem-se reinventando brincadeiras, compondo histórias autorais, dramatizando e se divertindo;
- Ter acesso a materiais como bambolê, corda, entre outros, para serem utilizados durante as aulas e projetos.

Em relação às ações formativas e planejamentos, as colaboradoras também trouxeram algumas contribuições, sugestões e indagações sobre esses tempos:

- Realização de mais momentos de microrreuniões durante o ano, para que os planejamentos possam ser entrelaçados, havendo trocas de experiências das práticas pedagógicas para que as ideias melhorem as práticas do outro, causando uma reflexão;

- Burocratizar menos as ações voltadas para os discentes e humanizar mais os momentos de planejamentos, para que os diálogos entre diferentes profissionais possam ocorrer;
- Ter momentos coletivos entre secretaria e educadores, para que as profissionais que lidam diretamente com as crianças possam falar da sua prática, dizer quais são suas impressões sobre as práticas já preestabelecidas pela secretaria, para sugerir e enriquecer a Educação Infantil a partir do olhar de dentro para fora, e não de fora para dentro;
- As profissionais alegam que não possuem um momento de diálogo e as ações são impositivas e não dialogadas entre CMEI e Seme.

Nos momentos de formação com muitas pessoas, as professoras testemunharam que não se sentem à vontade para expor suas opiniões, num sentimento de pressão. Contam que “travam” e acabam não falando sobre o assunto em questão. Também contam que se sentem acuadas em expor a sua maneira de pensar diferente e têm medo de serem repreendidas, rechaçadas e confrontadas pela formadora, por membros da Secretaria de Educação, ou pelas próprias professoras que participam da formação e que confabulam com a mesma opinião adotada pela organização superior a elas. Contam que, quando expõem sua opinião, “são cortadas”, e não são ouvidas. Outras colaboradoras relatam que nas formações, quando querem discutir política de atendimento às crianças da Educação Infantil, são interrompidas, e dizem que formação pedagógica e política não se misturam.

Algumas dizem que as formações realizadas com os profissionais estão distantes das realidades que as instituições vivenciam no cotidiano. Outras dizem que as experiências sugeridas pelas formações para as crianças não condizem com a realidade, como: falta de espaço ou espaço inadequado, falta de materiais, excesso de crianças nas salas, entre outros - principalmente quando pensamos na realidade de crianças especiais e sua inclusão nas aulas. Relatam que seria importante não só formações com propostas de práticas pedagógicas, mas como incluir as crianças especiais nessas práticas. Esse tema, para elas, tem se mostrado desafiador e requer muito diálogo, formações apropriadas e pensar como essas crianças verdadeiramente serão incluídas, saindo apenas do discurso teórico, para metodologias mais efetivas na prática vivida.

As profissionais acreditam que a Seme, em alguns momentos, contradiz-se com relação ao prescrito nas diretrizes. Deram como exemplo as mesas que foram destinadas às salas de Grupo 6, pois o mobiliário é composto por carteiras e cadeiras para alfabetização, igualmente às que foram destinadas às Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs). Falam que as cadeiras ocupam todo o espaço, não sobrando nenhum espaço na sala para deslocamentos, rodinhas ou brincadeiras, numa contenção dos corpos. Elas dizem que as crianças ficaram restritas a usar as cadeiras o tempo todo. Já expressaram sobre os prejuízos desses mobiliários nas salas, porém não foram ouvidas e ainda falaram que seu uso seria obrigatório.

Com relação à metodologia utilizada durante o processo de pesquisa no CMEI, as colaboradoras falaram que o formato de ação formativa por meio de microrreuniões as deixou mais à vontade, já que tiveram o momento de ouvir e de falar sobre suas práticas, saber da experiência do outro colega, de outra sala ou faixa etária.

O quão ricas são as proposições das colaboradoras, quando têm a oportunidade de falar de forma contundente e o quanto as suas contribuições poderiam servir de base para readequar o currículo, as estruturas do CMEI, a organização dos espaços e mobiliários, repensar os tempos/espaços, as rotinas maçantes e quase intransponíveis. Essas profissionais lidam com as crianças diariamente e merecem ser ouvidas, já que vivem a Educação Infantil no cotidiano das ações. Muitas deram pistas de outras formas de pensar e fazer, mas, muitas vezes, contam que esbarram nos entraves já preestabelecidos e rotineiros. Temos profissionais extremamente criativas, com práticas pedagógicas riquíssimas, que entrelaçam as experiências nas diferentes formas de ensino-aprendizagem. Cabe terem iniciativas, apoio, colaboração, parceria e oportunidades de planejamentos e ações coletivas.

8 REMATE: INDICADORES FINAIS DOS PONTOS DE RELEVÂNCIA DO ESTUDO DA PESQUISA

Caminhando para o encerramento sobre a discussão do estudo, trouxemos alguns indicadores finais como pontos analíticos que elucidamos a partir do estudo produzido dentro do CMEI Darcy Castello de Mendonça com as colaboradoras do período matutino.

O **1º ponto analítico** de relevância foi considerar que **a metodologia escolhida para o estudo foi acertada.**

A metodologia do estudo se mostrou adequada e acertada, já que as microrreuniões e o questionário permitiram diálogos que trouxeram à tona inúmeras contribuições, mostrando-se um processo virtuoso para revelar esses sentidos que estão invisibilizados e inaudíveis. Refletimos que, usando uma metodologia dialógica, que procura se adaptar às condições do CMEI, que colocam questões que interessam às professoras, observamos que elas colaboram, participam e falam. Lançar mão de oficinas práticas dentro desses encontros também se mostrou eficaz na sensibilização das colaboradoras quanto ao tema estudado.

A metodologia de investigação escolhida é dialógica e incita a reflexão das colaboradoras sobre a própria prática, sobre como podem pensar em valorizar e oportunizar as experiências de movimento corporal das crianças. A metodologia foi capaz de propor uma reflexão, uma conversa com elas e entre elas. De certo modo, as colaboradoras da pesquisa demonstraram a preocupação de fazer aquelas experiências propostas pela BNCC, e essa reflexão sobre a prática pedagógica durante o serviço funcionou como um modo diferenciado de realizar a formação dentro do ambiente de trabalho.

Esse modo de fazer, além de não aumentar a carga/tempo de trabalho diário das professoras, ainda as ajuda a organizar as ideias sobre a própria prática pedagógica, em consonância com aquilo que orientam os documentos oficiais. Permite, assim, que estudem durante o trabalho diário, por isso possibilita, também, que planejem melhor o que e como vão realizar seus atos de ensino. Muitas vezes, há ganhos de compreensão de uma nova lógica pedagógica com a modificação das ideias ultrapassadas, encrostadas nas suas mentalidades resistentes à inovação pedagógica. Esse modo de fazer a formação no ambiente de trabalho é um novo

caminho que pode contribuir muito com a produção de uma perspectiva pedagógica para a Educação Infantil, com qualidade superior àquela hoje predominante.

A metodologia, feita por uma própria colega de trabalho, está apontando um caminho de fazer um trabalho de formação, de organização e renovação das ideias pedagógicas a partir da análise da própria prática pedagógica. Isso é uma solução metodológica e até uma inovação metodológica que o estudo está revelando como uma via de mão dupla: uma investigação como formação e uma formação como investigação.

A Seme poderia se organizar para incentivar esse tipo de formação nos CMEIs. Observamos que esse formato pode complementar e caminhar junto com as formações já conferidas pela Seme. Esse formato proposto pode gerar uma reflexão para fazer a professora relacionar prática/teoria e teoria/prática com a sua prática pedagógica, numa conversa entre professores de diferentes áreas e períodos etários. Abre-se espaço dentro do próprio espaço do CMEI, no dia a dia. O que se viu foi uma possibilidade potente de tirar conhecimento da própria experiência pedagógica que está no CMEI. É possível valorizar o conhecimento que emerge do chão da escola, do cotidiano, abrindo visibilidade, colocando o professor não só como consumidor, mas ocupando o lugar da escrita, como produtor do conhecimento. É muito interessante destacar que a investigação propôs, e as professoras aceitaram, refletir sobre a questão da promoção das EMC das crianças. Elas podiam ter rejeitado. Elas podiam não ter dito nada interessante. Mas elas colaboraram, empenharam-se, esforçaram-se, tentaram mostrar a compreensão que elas têm. Mostraram-se honestas, compromissadas e companheiras na colaboração com a pesquisa. Dessa forma, reconhecemos todo o esforço despendido pelas colaboradoras de dizer, de exprimir, de expressar, de nos ajudar a construir um entendimento mais coletivo dessa questão aqui entre nós. Isso é fundamental para podermos trazer sugestões e orientações que decorrem da própria conversa que nós fizemos.

O 2º ponto analítico de relevância foi compreender que **fazer a docente refletir sobre seu próprio corpo, sobre suas próprias experiências é importante para a promoção das experiências de movimento corporal das crianças**

Quer dizer que se a docente tomar consciência das suas EMC ou da sua experiência da infância, ela vê sentido em colocar tais experiência de movimento corporal como objetivo da sua interação educativa com as crianças no CMEI?

Segundo Bondía (2002, p. 25), “A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. Portanto, entender como as professoras sentiram a experiência corporal vivenciada na primeira reunião da primeira fase da investigação e foi refletida na primeira pergunta da segunda parte do questionário, parece ser um fundamento empírico importante para sensibilizar docentes que trabalham na Educação Infantil, especialmente para que tomem consciência de que as EMC precisam ser promovidas por meio dos seus atos de ensino. Como refletiu a Colaboradora 8: “E se a criança fosse eu?”.

Vimos, também, que fazer com que a docente possa refletir e tomar consciência sobre a sua própria experiência e história de vida é uma chave para fazer com que as professoras se sensibilizem sobre a importância das EMC nos seus atos de ensino. Elas refletiram que, tomando consciência das suas próprias necessidades, elas podem compreender a necessidade do outro.

As professoras foram levadas a perceber que o seu “saber da experiência” (Bondía, 2002), ou seja, as suas próprias vivências, a sua própria história de vida indicam o sentido e qual prática pedagógica devem realizar com as crianças no CMEI. Uma prática pedagógica que valorize as EMC, visto que são mais prazerosas, satisfatórias e significativas.

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (Bondía, 2002, p. 27).

A pesquisa está mostrando que fazer um trabalho como este que nós fizemos (provocação sobre pensar as EMC) faz aflorar, no discurso, nas falas e na consciência das professoras, a compreensão de que elas percebem que, tomando consciência da sua própria experiência de brincar com as EMC, elas podem ver isso como fundamento da prática pedagógica que realizam.

Vimos que um modo de fazer a professora perceber as experiências de movimento corporal é acendendo a consciência dela sobre isso, com sua própria experiência.

[...] o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. A primeira nota sobre o saber da experiência sublinha, então, sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida (Bondía, 2002, p. 27).

O conhecimento da experiência da docente precisa ser respeitado, já que é assim que o conhecimento da experiência se constitui. Assim, tomar consciência das próprias experiências é um caminho para compreender o significado das experiências que se podem propor às crianças por meio das brincadeiras.

Não falamos somente das experiências das docentes vividas enquanto crianças. Referimo-nos, também, às experiências que elas podem adquirir enquanto profissionais, experimentando, vivendo, experienciando com o próprio corpo todo, com as crianças e com as pessoas que estão no nosso dia a dia no CMEI. Falamos das experiências que adquirimos dentro do nosso espaço, com os materiais disponíveis naquele lugar. E não de outro. Do nosso! Da nossa realidade! Com os nossos colegas e parceiras do dia a dia. Realizar formações que realmente terão sentido para aqueles que as fazem!

Nessa perspectiva, adentramos o **3º ponto analítico** interpretado como relevante para nossa pesquisa: **considerar que dentro do CMEI tem conhecimento.**

Isso reforça a ideia de que vale a pena fazer pesquisa e conversar com quem está na prática pedagógica, porque dali se extraem conhecimentos que não estão assentados em textos, em bibliografias existentes, em documentos orientadores. Assim, observamos que também vale a pena buscar o conhecimento na prática pedagógica dentro do CMEI. Ou seja, de um lugar onde se pode produzir conhecimento válido para consumo no próprio sistema. Considerar que dentro do CMEI tem conhecimento não indica considerar que na universidade não tem, indica considerar que na universidade também se pode reconhecer que no CMEI tem conhecimento. O que se pode constatar é que os conhecimentos não estão apreendidos. Nós estamos apreendendo e os revelando a todo instante. Dessa forma, o estudo indica uma contribuição também nesta perspectiva.

É por isso que a investigação vai servindo como formação e a formação vai servindo como orientação para a prática. É também uma forma de mostrar que nós temos, sim, experiência; nós temos, sim, conhecimento. E que o conhecimento do

nosso conhecimento nos orienta a fazer melhor que a gente já faz, e faz bem, mesmo com todas as dificuldades apresentadas.

Como **4º ponto analítico** interpretado, consideramos que **é necessário que no curso de formação inicial de pedagogia, mais disciplinas falem da corporeidade infantil** e, conseqüentemente, também sobre as experiências de movimento corporal das crianças. Tendo em vista a importância das EMC para as nossas crianças dentro da sua cultura infantil, é necessário que o curso de Pedagogia se aproprie mais das questões que envolvem o movimento corporal das crianças, da relação do corpo e infância. Assim, as professoras poderão dialogar melhor, principalmente com os profissionais da área de Educação Física, resultando, assim, em práticas pedagógicas mais coletivas e humanizadas, rompendo o engessamento da cultura escolar. Essas práticas mais coletivas e humanizadas afirmam os direitos das crianças à educação mais significativa.

Dialogando sobre a questão da corporeidade no processo educativo, as colaboradoras começam a perceber que a gente tem que cuidar das crianças como seres integrais e que temos que nos atentar que, na formação inicial do curso de Pedagogia, possa ter uma certa dificuldade desse olhar para a corporeidade na educação. É um tema que pode ser explorado. Não dá para se fazer educação sem se discutir corpo.

O que buscamos foi colocar a discussão da corporeidade dentro da prática pedagógica da professora na Educação Infantil, analisando o que já está lá e não está sendo percebido e visto na própria prática pedagógica delas. Pretendemos revelar e refletir sobre as questões que permeiam as ECM e que precisam ser afirmadas e reafirmadas, ou colocadas como orientações para o trabalho coletivo, com outro sentido pedagógico, buscando superar lacunas que possam permear a formação pedagógica acadêmica inicial das nossas colaboradoras.

Como **5º ponto analítico** interpretado, consideramos que é possível **modificar, se for necessário, o funcionamento, a organização das rotinas do CMEI e a partilha do trabalho.**

O trabalho não precisa ser isolado. Ele pode ser combinado, compartilhado, coletivizado. O espaço também pode ser reorganizado, repensado e ressignificado. É possível reinventar a rotina, a divisão do trabalho e partilhar projetos em nome de superar as limitações que a formação inicial pode ter dado, superar os isolamentos,

superar a cultura escolar ou estabelecer outra, procurar meios de agregar e compartilhar esforços e até mudar as condições de trabalho para fazer melhor dentro das instituições de Educação Infantil.

Se os professores, junto com a equipe atuante no CMEI, em comum acordo, observarem que existe um melhor caminho para seguir e, assim, desejarem tais mudanças, é necessário que:

- A Secretaria de Educação do Município esteja aberta a ouvir, considerar e refletir sobre as propostas dos profissionais que estão nos CMEIs e, assim, buscar caminhos para ressignificar o funcionamento da Educação Infantil do município;
- A comunidade do CMEI (famílias) seja orientada que o que se busca é melhorar a educação dos seus filhos e filhas e apresentar novas perspectivas em prol das crianças;
- É necessário conversar sobre o ato de ensino com as famílias por meio de reuniões, para que elas compreendam e assimilem os objetivos na Educação Infantil, a metodologia utilizada nas mediações do ensino e, assim, possam entender, apoiar e respeitar os profissionais que lidam com seus filhos durante essa etapa de ensino. Os pais têm ideias preconcebidas que divergem, algumas vezes, das necessidades pedagógicas para a Educação Infantil institucionalizadas. É preciso afirmar e reafirmar às famílias a competência profissional e formativa dos professores, a lógica do ensino, explicitando qual é o sentido da nossa proposta pedagógica com os filhos deles. Os pais precisam ser esclarecidos sobre as possibilidades pedagógicas. É importante montar programações para esse diálogo com as famílias, necessitando ser uma pauta política da própria gestão do CMEI.

E, por fim, como **6º ponto analítico** interpretado como relevante: **é preciso observar as crianças e aprender com elas, fazer com elas**. Brincar com brincadeiras que promovam as experiências de movimento corporal das crianças conforme os caminhos indicados por elas.

Para colocar a professora em sintonia mexemos com a história, a memória e com a experiência dela, fazendo-a “sentir na pele” como é ruim ficar sentada escrevendo, parada, estática; fazendo-a refletir sobre as escolhas metodológicas dos atos de ensino que realiza com as crianças.

Qual o caminho? Olhe as crianças, dialogue com elas! As crianças dizem o tempo todo, seja com seu corpo, com suas expressividades ou com palavras. Elas apontam o caminho. Muitos dizem que as crianças são os grandes mestres da brincadeira. A gente não deve sempre só ficar levando brincadeiras, impondo brincadeiras, metas e regras de um jeito que as crianças não se identificam ou que não façam sentido para elas. Nós devemos brincar com elas e a partir do que elas brincam, nós vamos complexificando, levando outras brincadeiras. É preciso conhecer as crianças. Como elas são? Como elas se desenvolvem? Qual a sua realidade sociocultural? E nesse caminho vai se percebendo quais brincadeiras fazem mais sentido para elas e qual modo de fazer está mais em sintonia com as crianças.

Numa das falas de uma professora sobre a proposta que as crianças construíram um foguete e depois brincaram à sua maneira mostra que as crianças se apropriaram da proposta e a realizaram conforme seus interesses e suas vontades. Corsaro (2002) chama essa ação da criança de “reprodução Interpretativa”. A ideia de reprodução interpretativa foi proposta pelo sociólogo da infância William Corsaro, na tentativa de desconstruir a maneira linear e individualizada pela qual o conceito de socialização era tradicionalmente abordado.

Com o advento da Sociologia da Infância, portanto, o processo de socialização e educação das crianças passa a ser pensado levando em conta também a participação ativa das crianças, que ora aceitam, ora resistem, ora reinventam os termos da cultura adulta (Abramowicz; Oliveira, 2010; Montandon, 2001; Sarmiento, 2009; Sirota, 2001 *apud* Evangelista; Marchi, 2022, p. 9).

Quando a criança vive a experiência, mesmo que seja a experiência sugerida pelo outro adulto, ela vive conforme as condições que ela tem, com os interesses que ela tem, com as possibilidades que ela tem. Então, ela acaba ressignificando. Ela reproduz ao modo dela. É assim que a criança produz cultura. Ela produz aquilo que nós orientamos que ela faça, porém do jeito dela. Cabe ao professor perceber que, assim, ela pode, sabe fazer e aprender. E isso ocorre porque ela é um sujeito. Ela não é um objeto que vai reproduzir exatamente como nós gostaríamos. Alguns professores cobram da criança um fazer exatamente como eles querem que seja feito, de maneira impositiva e sem diálogo.

É na esfera interpretativa da Sociologia da Infância – que concebe a infância como uma categoria social e a criança como um ator que constrói seus processos de subjetivação a partir dos elementos simbólicos dos seus mundos de vida – que este conceito vai se tornar central em estudos etnográficos sobre temas voltados para as atividades coletivas das crianças e as formas como elas (re)produzem, negociam e compartilham cultura entre elas e com os adultos (Corsaro, 2011 *apud* Evangelista; Marchi, 2022, p. 3).

O plano da experiência corporal faculta esse direito interpretativo de cada um, conforme seus interesses, vontades e necessidades. É preciso que o adulto compreenda diferente a criança para interagir diferente com ela. Este é o desafio do processo educacional de qualidade pedagógica: respeitar a relação humana com as crianças.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou analisar as possibilidades de favorecer/oportunizar/valorizar as EMC das crianças nas práticas pedagógicas docentes, na opinião das colaboradoras da pesquisa do turno matutino do CMEI Darcy Castello de Mendonça (DCM). Tomou como referência os diálogos advindos das ações formativas propostos no estudo, dialogando interpretativamente com os documentos norteadores mais recentes.

Compreendendo que os movimentos corporais são um interesse típico infantil e as suas EMC se constituem “[...] como chave de educação, socialização em seus mundos de vida e de cultura” (Andrade Filho, 2011, p. 13), as práticas pedagógicas precisam estar em consonância com os interesses e necessidades das crianças.

Observamos com o estudo que há um esforço grande das colaboradoras em oportunizar/estimular/valorizar as experiências de movimento corporal das crianças no planejamento de suas práticas pedagógicas e que tal assunto já percorre seus discursos recorrentemente. Vimos que elas têm consciência da importância dessas experiências para as crianças e que estão avançando na compreensão de um fazer pedagógico que esteja em consonância com as necessidades e interesses das crianças. As atividades apontadas por elas dialogam com os documentos norteadores mais recentes, mas vimos que esses documentos não são tomados como receituário ou como algo prescritivo impositivo. Elas interpretam os documentos como mais um instrumento que pode ajudá-las a orientar melhor o seu trabalho.

Observamos que as colaboradoras estão traçando um caminho assertivo no avanço de práticas pedagógicas mais próximas da realidade da Educação Infantil. De acordo com as discussões realizadas, acreditamos que elas estão oportunizando momentos lúdicos em que as crianças se movimentam, exploram o ambiente, experimentam com o corpo, estando atentas às ressignificações e enunciações infantis.

É importante salientar que, mesmo a proposta partindo da professora, as crianças as ressignificarão, trarão outros desdobramentos, novas formas de fazer e interpretar. Todo esse movimento de ressignificação infantil deve ser levado em conta no momento da execução da proposta, que não necessariamente precisa ser

cumprida à risca. Deve-se ter esse olhar sensível e atento aos interesses infantis e, se necessário, a proposta deve ser replanejada.

O primeiro objetivo específico foi **dialogar com as docentes do CMEI DCM sobre as experiências de movimento corporal, por entendê-las como um tipo de experiência fundamental da infância, em favor de um desenvolvimento e de uma educação mais significativa para as crianças**. Acreditamos que, propondo ações formativas que possam dialogar sobre a importância de se valorizarem as experiências de movimento corporal das crianças no contexto do CMEI, podemos caminhar para um avanço, na tentativa de buscar uma educação cada vez mais significativa para as crianças. Temos ainda muito o que progredir, principalmente sobre a visão de infância e sobre a utilização do movimento puramente de forma instrumental. Mas oportunizar esses momentos de diálogo já pode ser um pontapé para reflexões acerca desse assunto.

Refletir, coletivamente, as possibilidades de interpretação e ressignificação no âmbito do CMEI DCM, dos campos de experiências prescritos na BNCC e nas Diretrizes Curriculares de Vitória/ES e suas possibilidades de articulação com às EMC das crianças foi o nosso segundo objetivo específico. Nessa reflexão, as colaboradoras afirmaram que os campos de experiências (BNCC) e os TIVs estão sendo interpretados e ressignificados a partir dos projetos pedagógicos e práticas docentes propostas de acordo com o contexto vivido no CMEI. Acreditam que já tiveram muitos avanços, porém que os projetos e práticas coletivas poderiam ser ainda mais bem estruturados e direcionados para as crianças, se houvesse mais planejamentos coletivos para gerar novas possibilidades, por meio do diálogo entre profissionais de várias áreas e de diferentes períodos etários. Assim, seria possível valorizar mais momentos de experiências de movimento corporal das crianças. Também, como resultado da reflexão das colaboradoras, elas destacaram que a cultura escolar enraizada, como, por exemplo, a cobrança da alfabetização das crianças antecipadamente (visão das famílias sobre a função da etapa da Educação Infantil), práticas coletivas exercidas no CMEI passadas de geração em geração, sem discussão, influenciam negativamente no cotidiano das ações do CMEI e a valorização das experiências de movimento corporal das crianças.

Como nosso terceiro objetivo, propusemos **recolher sugestões de reorganização de rotinas e planejamentos coletivos durante as ações formativas**

nas microrreuniões durante a pesquisa. Não houve sugestões para alterações específicas de rotinas, apesar de as colaboradoras externarem uma preocupação muito grande quanto à rigidez excessiva e pouca flexibilidade. O que surgiu nos diálogos foram sugestões de práticas coletivas e integradoras de períodos etários diferentes. Salientaram que seus projetos e planejamentos ficam limitados pela rotina e até mesmo as interações entre as turmas se mostram, por vezes, inviáveis, devido ao estabelecimento de horários rígidos de lanche, almoço, dentre outros. Quanto aos planejamentos coletivos, alegam que sua realização ainda precisa ser mais significativa e eficaz e que mais momentos poderiam ser pensados ao longo do ano, assim como o formato realizado nas microrreuniões durante as intervenções da pesquisa.

Como quarto objetivo a ser alcançado, pedimos às colaboradoras que **sugerssem práticas pedagógicas que valorizem as experiências de movimento corporal das crianças.** Alguns desdobramentos quanto a esse objetivo surgiram no decorrer dos diálogos e reflexões e tomamos como importantes, já que influenciam a potencialização, valorização e oportunização das EMC das crianças. Assim, antes de iniciarem suas sugestões sobre as práticas pedagógicas propriamente ditas, elas expuseram propostas como: diminuir o número de alunos por sala; ter atenção ao excesso de mobiliários, principalmente nos Grupos 6; ter acesso a materiais, como bolas, bambolês entre outros; ter acesso à sala de artes; ter uma sala multiuso, com tatames, fantasias, adereços, sem grandes mobílias; ter mais acesso aos espaços abertos do CMEI. Como sugestão de práticas pedagógicas coletivas, tivemos sugestões de: sextas-feiras de interações fixas, Dia do Aniversário, Correio do Afeto e Dia da Saudade; além da proposta dos Passeios: o CMEI para além dos muros. Também levamos em consideração propostas que as colaboradoras já experimentaram em algum momento, seja com a turma atual, seja em outro CMEI ou quando estavam em atendimento a outra faixa etária. Dessa forma, abrimos a oportunidade não só para planejamentos, como também para trocas de experiências entre as colaboradoras, gerando uma possibilidade de inspiração daquelas que participavam do momento. Dentre as propostas que foram explanadas, destacamos: “Brincando com a peteca”; “Mirandinha, a menina que queria pegar uma estrela”; “Passa... passa a latinha”; “A pipa da gatinha brincalhona”; “Avião e seus voos”; “Explorando o ambiente a sua volta”; “A história da aranha Safira” e “Livro:

brincadeiras preferidas da turma”. Ao nosso ver, todas essas propostas oportunizam as experiências de movimento das crianças de alguma maneira e podem ser inspiração para pensar outras propostas que respeitem os interesses e necessidades das crianças.

Por fim, nosso último objetivo específico **foi gerar um recurso educacional para sugerir práticas pedagógicas que valorizem as experiências de movimento corporal das crianças**. A partir das ações pedagógicas dialogadas nos encontros formativos pelas colaboradoras e também a partir do nosso olhar interpretativo e criativo, propomos um caderno didático interativo, com algumas sugestões de ações pedagógicas que possam contribuir, de alguma maneira, com práticas pedagógicas que valorizem as experiências de movimento corporal das crianças, já que as entendemos como um interesse e necessidade típico da cultura infantil, sendo, assim, valiosas oportunidades de promover aprendizados mais significativos para as crianças.

Talvez as lacunas abertas, visualizadas neste processo de pesquisa, possam ser minimizadas por meio de mais momentos de diálogos coletivos presenciais entre as profissionais do próprio CMEI e menos tempos de planejamentos individualizados. Saber o que propõe o outro, suas dificuldades e potencialidades, suas sugestões para novas formas de pensar e fazer a rotina e projetos, numa atmosfera colaborativa de vários profissionais diferentes envolvidos, geraria oportunidades valiosas de ressignificação das práticas pedagógicas e cultura escolar instaurada em prol das crianças e suas experiências.

A pesquisa revelou que, com pequenos ajustes nos tempos de planejamento e com a sistematização de uma proposta formativa efetiva, com a participação entre profissionais da nossa instituição, por meio de microrreuniões presenciais dentro do nosso próprio espaço, é possível trazer à tona assuntos relevantes ao cotidiano vivido no CMEI, bem como muitas possibilidades de experiências mais significativas para nossas crianças.

Podemos afirmar que o planejamento entre vários profissionais, ou até mesmo debates sobre temas da educação envolvendo crianças, é feito por “brechas” nos momentos de lanche das profissionais, nas portas das salas, nos momentos de pátio, em que as crianças brincam livremente, ou por visitas às salas de outras professoras nos momentos de planejamento.

Mas poderíamos argumentar que, no ano letivo, são disponibilizados, no calendário institucional, momentos em que todo o grupo se reúne para discutir, planejar, sistematizar ações pedagógicas com as crianças. Ao que nos parece, ao refletirmos, é que esse formato ainda não se mostra suficiente, ou que a metodologia não corrobora para que, efetivamente, haja trocas significativas que reflitam na prática.

Com esta pesquisa, lançamos um alerta ao tipo de metodologia escolhida para as formações conferidas pela Seme, formações internas e planejamentos coletivos durante o ano letivo. Podemos também fornecer indícios e caminhos para a abertura de novas formas de repensar os tempos de planejamento, tornando-os mais proveitosos coletivamente, a fim de oportunizar ricos debates e discussões sobre a Educação Infantil, práticas pedagógicas, projetos coletivos, organização do PPP, trocas interativas entre faixas etárias diferentes, estratégias para superar a cultura escolar enraizada, valorização das experiências de movimento das crianças, entre outros assuntos que se mostrarem pertinentes àquele grupo do DCM durante todo o ano letivo.

Sugerimos que esses planejamentos coletivos sejam feitos mensalmente, para que o grupo possa aproximar as práticas pedagógicas e trabalhar em unidade, potencializando diálogos e ações que refletirão diretamente no trato com as crianças.

Quanto à oportunidade e valorização das experiências de movimento corporal das crianças, há quem diga que elas ocorrem o tempo todo, em todos os locais e em todos os instantes; que os professores e demais profissionais que atuam com as crianças buscam formas criativas de mediação, de utilização dos espaços existentes, de materiais e métodos diversificados. Há quem diga que existem entraves que dificultam essas experiências, como cultura escolar enraizada, mobiliários excessivos ou não adequados para os espaços, rotinas rígidas e muito sistematizadas, falta de formação aos profissionais. Há quem aposte que esses momentos podem ser ressignificados.

Na busca pela valorização das experiências de movimento corporal nos centros de Educação Infantil, o professor de Educação Física tem papel fundamental e primordial, já que ele pode orientar a prática pedagógica, contribuindo com o coletivo, a partir dos conhecimentos específicos da sua área.

Num consenso crítico e analítico das reflexões realizadas anteriormente, as profissionais que participaram da pesquisa concordam que as experiências de movimento corporal das crianças precisam ser valorizadas e proporcionadas dentro das práticas pedagógicas docentes, para que estas possam ser correlacionadas à cultura infantil e trazerem maior sentido e significado a quem se destinam.

Considerar a corporeidade no espaço educacional é priorizar uma aprendizagem que não se limite a aulas expositivas por parte do professor e não restrinja o aluno a mero receptor, reconhecendo que o conhecimento do mundo não se faz somente pela via cognitiva, mas também pelas sensações, sentimentos, vivências (Pereira; Bonfim, 2006, p. 65).

Ao refletirem sobre a docência na Educação Infantil e os princípios que sustentam o desenvolvimento e a educação das crianças pequenas, Buss-Simão e Rocha (2017, p. 89) lembram que

[...] toda orientação educativa ou curricular exige em paralelo conhecer as crianças. Esse pressuposto coloca, para os responsáveis pela ação pedagógica, a necessidade de observá-las e analisar suas manifestações para compreender o que elas já possuem como repertório vivencial, suas possibilidades reais, suas necessidades e aspirações, e as novas exigências sociais que se colocam para elas.

Assim, os documentos norteadores, apesar de auxiliarem nas práticas pedagógicas, não devem ser tomados como verdade absoluta, muito menos como uma receita a ser seguida ou uma fórmula que deva ser concebida. Cada educador tem uma forma de interpretar a documentação e é no contexto vivido naquela realidade específica, respeitando os interesses e necessidades daquelas crianças, daquela cultura, daquele espaço, daquela comunidade educativa, que produziremos práticas pedagógicas mais contextualizadas e singulares *com* as infâncias, que valorizem a cultura delas.

Por fim, concluímos que ainda precisamos refletir e pensar mais sobre como valorizar as experiências de movimento corporal das crianças nas práticas pedagógicas docentes da Educação Infantil. Necessitamos de mais pesquisas sobre este assunto, não só envolvendo os adultos, mas principalmente estudos que ouçam as crianças e que criem metodologias de interlocução com elas para que, junto com as professoras, possam pensar a ampliação e fomento das experiências de movimento corporal das crianças nos centros de Educação Infantil. Também

apontamos a necessidade de refletir sobre como os projetos coletivos podem ser articulados, de maneira genuinamente coletiva, e não com fazeres isolados nos seus períodos etários e nos seus campos de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABREU, R. M. de A.; ALMEIDA, D. di M. Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na formação e na prática do professor do ensino fundamental. *Revista Faced*, Salvador, n. 14, p. 73-85, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/3217>. Acesso em: 15 set. 2022.

ANDRADE FILHO, N. F. de. **Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <https://old.cev.org.br/arquivo/biblioteca/4021212.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

ANDRADE FILHO, N. F. de. Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na Educação Infantil. *Movimento*, v. 19, n. 1, p. 55-71, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/26491>. Acesso em: 24 jul. 2023.

ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de; SCHNEIDER, Omar. Educação Física para a Educação Infantil: conhecimentos e especificidade. São Cristóvão: Editora UFS, p.177-225, 2008.

AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, [S. l.], supl.4, p. 53-60, 2001. DOI: 10.11606/issn.2594-5904.rpef.2001.139594. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139594>. Acesso em: 11 ago. 2023.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 77–90, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.979. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979>. Acesso em: 2 fev. 2024.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor & por força: rotinas na educação infantil**. 2000. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1589757>. Acesso em: 25 maio 2024.

BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. del R.; MELLO, A. DA S. A educação infantil na base nacional comum curricular: avanços e retrocessos. *Movimento-Revista de Educação*, n. 10, p. 147-172, 30 jun. 2019.

BARBOSA; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BAECKER, I. M. A relação entre interesse, ação, produção e conhecimento, concepções do corpo e concepções do movimento. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: CBCE; UFGO, 1997.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E. Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a educação infantil. **Revista em Aberto**, v. 30, p. 83-93, 2017.

CARVALHO, J. N. M. *et al.* **A sociologia da infância: possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância(s)**. Campo Grande: Editora UFMS, 2022.

CARVALHO, N. C. L. **A rotina na educação infantil: a infância e as crianças em seus dizeres, fazeres e aprenderes**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/39560>. Acesso em: 8 out. 2023.

CAVALCANTE, E. B. T. O conceito de adultocentrismo na história: diálogos interdisciplinares. **Fronteiras**, [S. l.], v. 23, n. 42, p. 196–215, 2021. DOI: 10.30612/frh.v23i42.15814. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/15814>. Acesso em: 10 out. 2023.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In*: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maira Almeida (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

EVANGELISTA, N. S.; MARCHI, R. de C. Sociologia da infância e reprodução interpretativa: um modelo redondo do desenvolvimento infantil. **Educação E Pesquisa**, n. 48, e241891, 2022.

FARAH, M. H. S. O corpo na escola: mapeamentos necessários. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 47, p. 401-410, set.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n47/a12v20n47.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2022.

FERREIRA, S. de A. A identidade no processo de construção da nova identidade. **Revista Inter-Legere**, [S. l.], v. 1, n. 7, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4675>. Acesso em: 26 jun. 2024.

FERREIRA, A. B. H. **Mini-Aurélio século XXI: o minidicionário da Língua Portuguesa**. 4. ed. 4. Reimp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FIGUEIREDO, Z. C. C. **Experiências sociais no processo de formação docente em Educação Física**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/FAEC-87YKA5>. Acesso em: 3 jan. 2024.

FRANTZ, G. N. Z. **No campo com (das) crianças: o tecer de uma horizontalidade etnográfica**. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). 3ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 28 de agosto a 03 de setembro de 2022.

FREIRE, J. B. **O jogo: entre o riso e o choro**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação**. São Paulo: Scipione, 2011. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Camilla Borini Vazzoler. **As fabuloinvenções das crianças nos agenciamentos dos currículos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

GUIMARÃES, Daniela. Educação de corpo inteiro. **O corpo na escola. Salto para o futuro**, Ano XVIII, boletim 4, 2008.

HECKERT, A. L. C.; PASSOS, E. Pesquisa-intervenção como método, a formação como intervenção. In: CARVALHO, S. R.; BARROS, M. E. B.; FERIGATO, S. (Org.). **Conexões: saúde coletiva e política da subjetividade**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2009. p. 376-393.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, M. G. S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil.** Porto Alegre: Penso, 2017.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2013. P. 31-61.

HYPOLITO, A. M. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/995/pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LIMA, J. S.; MARTINS, R. L. R.; OLIVEIRA, V. J. M. O planejamento da educação física com a educação infantil na perspectiva da sociologia da infância. **Zero-a-Seis**, v. 24, n. 45, p. 379-402, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/82234>. Acesso em: 14 mar. 2024.

LOPES, J. J. M. Geografia das crianças, geografia das infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Contexto & Educação**, v. 79, p. 65-82, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2008.79.65-82>. Acesso em: 4 abr. 2024.

LOUZADA, S. da R. **Práticas educativas de professores dinamizadores de Educação Física para além dos muros do CMEI: possibilidades/potencialidades e desafios.** 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

LUCINDO, J. S.; ANDRADE FILHO, N. F. Educação Física na Educação Infantil: por uma rotina em prol da promoção das experiências de movimento corporal das crianças no CMEI. *In*: ALMEIDA, U. R. *et al.* (Orgs.). **Educação Física escolar: intervenção, pesquisa e produção do conhecimento.** São Paulo: Dialética, 2022. p. 77-102.

LUCINDO, J. S. **Educação Física na Educação Infantil: por uma rotina em prol da promoção das experiências de movimento corporal das crianças no CMEI.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: https://sappg.UFES.br/tese_drupal//tese_14820_Julyeverson%20da%20Silva%20Lucindo%20-%20Disserta%E7%E3o.pdf. Acesso em: 3 dez. 2023.

MARTINS, R. L. del R.; SOUZA, F. T. O. de; MELLO, A. da S. A presença masculina de professores de Educação Física na Educação Infantil: da inserção à gestão escolar. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 453-479, jul./dez., 2020.

Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/75531/44569>. Acesso em: 20 jul.2024

MARTINS, R. L. D. R.; TOSTES, L. F.; MELLO, A. S. Educação Infantil e Formação Docente: análise das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de Educação Física. **Movimento**, v. 24, n.3, p. 705-720, jul./set. 2018.

MELLO, A. da S. *et al.* Por uma perspectiva pedagógica para a Educação Física com a educação infantil. **Revista Humanidade e Inovação**, v. 7, n. 10, p. 327-342, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2868>. Acesso em: 23 mar. 2024.

MELLO, A. da S. *et al.* Educação Física na Educação Infantil: Do isolamento pedagógico à articulação com outras áreas do conhecimento. **Kinesis**, [S. l.], v. 36, n. 3, 2018. DOI: 10.5902/2316546433846. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/33846>. Acesso em: 29 abr. 2024.

MELLO, A. da S. *et al.* Pesquisas com crianças na educação infantil: diálogos interdisciplinares para produção de conhecimentos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 28-43, set. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n45p28>. Acesso em: 19 maio 2024.

MELLO, André da Silva *et al.* Educação infantil e a base nacional comum curricular: interfaces com a educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MELLO, E. de F. F. de; TEIXEIRA, A. C. A interação social descrita por Vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias em rede. In: IX Anped Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. **Anais do IX Anped Sul**, Caxias do Sul: UCS, 2012, p. 01-15.

MOTA, M. R. A. A BNCC e a Educação Infantil: algumas provocações e um ponto de ancoragem. In : REUNIÃO NACIONAL ANPED. 39., Niterói, 2019. Anais [...] . Niterói, 2019.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

NUNES, Kezia Rodrigues; FERRAÇO, Carlos Eduardo. Educação Física na Educação Infantil em Vitória/ES: narrativas de experiências curriculares dos anos 90

à Covid. **Revista Didática Sistêmica**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 184–200, 2022. DOI: 10.14295/rds.v23i1.12941. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/12941>. Acesso em: 1 fev. 2024.

OLIVEIRA, K. L. **Um currículo dança?** Perspectiva pós-crítica de currículo e infância a partir dos projetos de linguagens da UEI Cremação, Belém-PA. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8598>. Acesso em: 3 fev. 2024.

PALMA, Míriam Stock. Representações das crianças sobre o brincar na escola. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 2, p. 203–221, 2017.

PAULA, T. J. R. de **Memórias e(m) discurso**: entre a rememoração e a Interdiscursividade. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2015. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/mestletras/Thiago%20Dissertacao.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2024.

PENAFIEL, K. J. Q.; SILVA, C. Al. da; ZIBETTI, M. L. T. Reflexões de professoras de educação infantil sobre a condição feminina na docência. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 28, n. 3, p. 65–86, 2019. DOI: 10.14295/momento.v28i3.8814. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8814>. Acesso em: 25 jun. 2024.

PEREIRA, F. H. Campo de experiência e a BNCC: um olhar crítico. **Revista Zero-a-seis**, v. 22, n. 41, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2020v22n41p73>. Acesso em: 15 abr. 2024.

PEREIRA, L. H. P.; BONFIM, P. V. A Corporeidade e o Sensível na Formação e Atuação Docente do Pedagogo. **Contexto e Educação**, ano 21, n. 75, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1109>. Acesso em: 15 jul. 2024.

PESSOA, F. M. **A Educação Física na Construção da Base Nacional Comum Curricular**: consensos, disputas e implicações político-pedagógicas. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_c37484d79c6307ba97137f5b854c219a. Acesso em: 20 abr. 2024.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Educação física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. **Movimento**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 53–70, 2009. DOI: 10.22456/1982-8918.7565. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/7565>. Acesso em: 26 jun. 2024.

SANTOS, S. F. dos; MARCHIORI, A. F.; MELLO, A. da S. As relações étnico-raciais no contexto da Educação Infantil: uma análise do Congresso da Associação Brasileira de Pesquisadoras/Es Negras/Os – COPENE. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 47, p. 342-374, jan./jun., 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2023.e89507>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança (mimeo), 2002.

SARMENTO, M. J. A Sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. *In*: ENS, R. T.; GARRANHANI, M. C. (orgs.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. de (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, dez. 2005. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732005000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 jun. 2024.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 07–31, 2001. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/612>. Acesso em: 11 nov. 2023.

SILVA, I. J. de C. Reflexões da Psicologia do Desenvolvimento Infantil. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação**, v. 8, n. 11, p. 220–233, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v8i11.7578>. Acesso em: 29 jun. 2024

SOUZA, S. A. F.; GRACIOLI, M. M. O movimento corporal na educação infantil. **Nucleus**, São Paulo, v. 11, n. 2, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.3738/1982.2278.941>. Acesso em: 14 ago. 2023.

VARÃO, H. D. *et al.* A Educação Infantil nos currículos prescritos de licenciaturas presenciais de Educação Física no estado do Tocantins. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-23, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e55060>. Acesso em: 5 fev. 2024.

VICENTINI, D.; BARROS, M. S. F. A humanização da criança na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural. **Educação**, [S. l.], v. 42, n. 1, p. 163–176,

2017. DOI: 10.5902/1984644423681. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/23681>. Acesso em: 29 maio 2024.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Infantil.
Diretrizes Curriculares da Educação Infantil. Vitória-ES, 2020.

ZANDOMÍNEGUE, B. A. C. **As produções culturais das crianças como eixo de articulação curricular da educação física com a educação infantil**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Física) - Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em:
https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_12716_Tese%20-%20Beth%E2nia%20Alves%20Costa%20Zandom%EDnegue20190114-70020.pdf. Acesso em: 30 dez. 2023.

PÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE Mestrado Profissional em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a): _____

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Promoção das experiências de movimento corporal das crianças nas práticas pedagógicas docentes no CMEI DCM/SEME/PMV**”, desenvolvida pela pesquisadora Júlia Nascimento Pizzol. Trata-se de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação do Professor Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho e tem como objetivo geral: a análise das possibilidades de articulação das práticas pedagógicas dos educadores do turno matutino, do CMEI Darcy Castello de Mendonça (DCM) com os campos de experiências prescritos nos documentos norteadores no que se refere a promoção das experiências de movimentos corporais das crianças.

Este estudo é de extrema relevância e se justifica para que possamos pensar intervenções pedagógicas que contemplem e oportunizem as experiências de movimentos corporais das crianças e que apontem para um trabalho diversificado e integrado, com ações contextualizadas que priorizem as relações estabelecidas e demarquem a especificidade curricular da Educação Infantil e suas relações com o cotidiano escolar.

Sua participação é voluntária, portanto, você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Sendo assim, a qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Como a pesquisa será em seu local de trabalho informamos que você não terá nenhum gasto. Contudo, em caso de necessidade, toda e qualquer despesa decorrente desta pesquisa para o participante, será arcado pela pesquisadora.

Os procedimentos da pesquisa se darão através de três formações em serviço, em média cada uma com duas horas de duração, podendo ser presencial e/ou a distância. E também utilizando um questionário reflexivo, com duração em média para preenchimento, de vinte minutos.

A sua participação consistirá na autorização para que a pesquisadora: a) Realize gravações das formações com captação de áudio para uso, apenas, para posterior transcrição. c) Realize gravações de vídeo do momento da vivência de grupo para captar a reação do grupo, onde o uso do vídeo, só será utilizado, para transcrição na pesquisa e o mesmo não será divulgado. Além disso, os participantes serão convidados a responderem a um questionário reflexivo com perguntas abertas e fechadas sobre o tema pertinente ao estudo.

Informamos, conforme Resolução 510 de 2016, do Conselho Nacional de Saúde em seu Artigo 19, § 2º que, caso o (a) participante vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação da pesquisa, o (a) mesmo (a) terá direito a assistência e a buscar indenização.

Estamos cientes que toda pesquisa que envolve seres humanos é passível de riscos. No decorrer da pesquisa podem ocorrer casos de os participantes sentirem desconforto em serem observados e/ou em terem a opinião gravada, discordarem das intervenções realizadas pela pesquisadora, momentos de timidez, dentre outros. Sendo assim, caso ocorra algum contratempo, buscaremos compor redes de diálogo com os sujeitos envolvidos para sanar as questões vividas. Além disso, buscaremos auxílio/orientação/apoio acadêmico na Universidade Federal do Espírito Santo para as demandas surgidas.

Em caso de denúncias e/ ou intercorrências na pesquisa o participante poderá contatar o Comitê de Ética e Pesquisa da UFES por meio do telefone: (27) 3145-9820, pelo e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, através do endereço: Av. Fernando Ferrari, 514; Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

O presente documento será assinado e rubricado em todas as páginas pelo (a) participante e pesquisadora, em duas vias, e cada um ficará com uma.

Em caso de dúvidas e/ou maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora responsável:

Júlia Nascimento Pizzol
Email: juliapizzol@hotmail.com
Telefone: (27) 99225-9216

Assinatura: Júlia Nascimento Pizzol

Consentimento do participante:

Eu, abaixo assinado, concordo voluntariamente em participar do estudo: **“Promoção das experiências de movimento corporal das crianças nas práticas pedagógicas docentes no CMEI DCM/SEME/PMV”** e declaro ainda que fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

Assinatura: _____

Vitória, _____ de _____ de _____

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO REFLEXIVO

Queridos colegas de trabalho! Sou Júlia Nascimento Pizzol, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), polo UFES e professora dinamizadora de Educação Física na Educação Infantil desde 2008. Atualmente sou professora no CMEI Darcy Castello de Mendonça situado no bairro Antônio Honório no período matutino.

Como parte importante para a produção dos dados para a pesquisa do Mestrado, convido a todas e todos a responderem este breve questionário sobre a prática pedagógica na Educação Infantil. As perguntas deste questionário foram produzidas a partir das sínteses, reflexões e discussões dos encontros de formação anteriores realizados com os profissionais de educação do CMEI do turno matutino para o projeto de pesquisa do Mestrado, buscando atingir os objetivos gerais e específicos do trabalho.

- 1) Nome Completo: _____
- 2) Data de nascimento: ____/____/____
- 3) Ano de formação da graduação: _____
- 4) Curso de graduação: _____
- 5) Quanto tempo atua na Educação Infantil? _____
- 6) Qual foi o ano que iniciou a sua atuação na Educação Infantil? _____
- 7) Qual cargo que ocupa na Educação Infantil neste CMEI? Qual faixa etária/grupo que atua no CMEI?

- 8) Como sua história de vida, sua corporeidade, suas experiências vividas quando criança, adolescente e fase adulta, influenciam nas suas práticas pedagógicas exercidas no CMEI, especialmente àquelas que se relacionam com as experiências corporais de movimento das crianças?

- 9) Como você correlaciona os documentos norteadores, como a Base Nacional Comum Curricular através dos campos de experiências, e as diretrizes curriculares para a Educação Infantil do município de Vitória, através dos TIV'S (Temas Infantis de Vitória) com seus planejamentos?

- 10) Quais práticas coletivas realizadas no CMEI, organização dos espaços/tempo, estrutura física, disposição/disponibilidade dos mobiliários e materiais, cultura escolar estabelecida, na sua opinião, **limitam, interditam ou dificultam** o direito das crianças às suas experiências de movimento corporal no CMEI?

- 11) Quais práticas coletivas realizadas no CMEI, organização dos espaços/tempo, estrutura física, disposição/disponibilidade dos mobiliários e materiais, cultura escolar estabelecida, na sua opinião, **oportunizam** as experiências de movimento corporal das crianças no CMEI?

- 12) Pensando e refletindo sobre sua própria prática, quais ações pedagógicas você tem promovido para mobilizar e possibilitar as experiências de movimento corporal das crianças? Cite 2 exemplos dessas experiências.

13) Como você percebe que as suas práticas pedagógicas exercidas, dentro da faixa etária que você trabalha, contribuem para o desenvolvimento da criança?

APÊNDICE C - HISTÓRIA FORMULADA PELA PESQUISADORA JÚLIA NASCIMENTO PIZZOL, UTILIZADA NA VIVÊNCIA PRÁTICA NAS MICRORREUNIÕES



ERA UMA VEZ TRÊS IRMÃOS QUE FORAM PASSEAR, E QUANDO PERCEBERAM, ESTAVAM PERDIDOS NA FLORESTA.



ENQUANTO ELES ESTAVAM PERDIDOS, OBSERVARAM VÁRIOS ANIMAIS QUE QUE ALI VIVIAM. OBSERVARAM OS PEIXES NADANDO NO RIO, OUVIRAM OS PÁSSAROS CANTANDO, OS MACACOS PULANDO DE GALHO EM GALHO. TODOS ANIMAIS VIVIAM LIVREMENTE NAQUELA NATUREZA LINDA E PRESERVADA!



MAS ELES AINDA
CONTINUAVAM
PERDIDOS E QUERIAM
VOLTAR PARA O SEU LAR.
PROCURANDO ESSE
CAMINHO DE VOLTA,
ESCALARAM
MONTANHAS,
PASSARAM POR CIMA
DAS PEDRAS DO RIO E
DESVIARAM DE PLANTAS
COM ESPINHOS.



ENTÃO AVISTARAM UMA
PEQUENA CASA, E
RESOLVERAM VER QUEM
MORAVA LÁ. BATERAM NA
PORTA E UM SENHOR, DE
BARBA BRANCA, OS
ATENDEU. ERA O PROTETOR
DA FLORESTA UM SENHOR
COM MUITA EXPERIÊNCIA E
CONHECIMENTOS, ASSIM
COMO AS PESSOAS MAIS
VELHAS DA NOSSA FAMÍLIA.



E ENTÃO O SENHOR PROTETOR DA FLORESTA
DISSE-LHES:

-NÃO SEI O CAMINHO DA CASA DE VOCÊS,
MAS DIZEM POR AÍ, QUE ESCONDIDO NESSA
FLORESTA, TEM CORDAS COLORIDAS MÁGICAS,
QUE SE ENCAIXADAS NAS PEDRAS COLORIDAS
MÁGICAS DE MESMA COR NO CHÃO, INDICAM
A DIREÇÃO DE CASA! PORÉM, PARA A CORDA
NÃO PERDER A MAGIA, O TRABALHO DEVE SER
FEITO POR TODOS JUNTOS E UNIDOS. DEPOIS É
SÓ CAMINHAR POR CIMA DAS CORDAS DE
MÃOS DADAS, QUE ACHARÃO O SEU DESTINO.



OS IRMÃOS CORRERAM
PROCURARAM...PROCURURAM.
... E ELES FORAM ACHANDO AS
CORDAS COLORIDAS MÁGICAS.

FORAM COLOCANDO AS
PONTAS DAS CORDAS EM CIMA
DAS PEDRAS COLORIDAS NO
CHÃO. DERAM AS MÃOS E
PASSARAM POR CIMA DA
CORDA.

O CAMINHO MÁGICO PARA
CASA, ASSIM SE FORMOU!
ACHARAM SEU LAR E VIVERAM
FELIZES PARA SEMPRE

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NO CMEI DARCY CASTELLO DE MENDONÇA

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA
Secretaria de Educação

AUTORIZAÇÃO

Recebemos a solicitação de JULIA NASCIMENTO PIZZOL, aluna do curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), pólo da Universidade Federal do Espírito Santo, pleiteando a realização da pesquisa **PROMOÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO CORPORAL DAS CRIANÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES NO CMEI DCM/SEME/PM**, com o objetivo de analisar as possibilidades de articulação das práticas pedagógicas dos educadores do CMEI Darcy Castello de Mendonça do Município de Vitória- ES com os campos de experiências prescritos na BNCC e no Documento Curricular da Prefeitura de Vitória-ES.

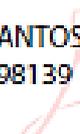
Informamos à pesquisadora que o estudo poderá ser realizado com os diálogos necessários junto a direção da Unidade de Ensino pretendida e professores envolvidos na pesquisa para os devidos encaminhamentos.

Cabe à solicitante apresentar Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido recebendo assim, autorização para utilização dos dados que serão produzidos e analisados sob a ética da pesquisa científica.

O trabalho final deverá ser encaminhado em arquivo PDF à Gerência de Formação e Desenvolvimento da Educação (GFDE), por meio do e-mail: seme.gfde@edu.vitoria.es.gov.br. A apresentação dos resultados da pesquisa poderá ser solicitada pela SEME, à pesquisadora, a partir das demandas e necessidades de formação na área pesquisada.

As informações obtidas deverão ser utilizadas, exclusivamente, para a realização da pesquisa acima enfocada, sob o acompanhamento da GFDE.

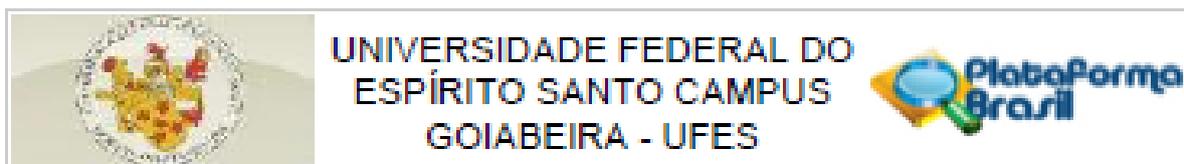
Vitória-ES, 06 de dezembro de 2022

LUANA SANTOS  Assinado de forma digital
por LUANA SANTOS
LE MOS:098139 LEMOS:09813938706
38706 Dados: 2022.12.06
10:55:08-03'00"

Luana Santos Lemos
Subsecretária de Gestão Pedagógica

O documento foi adicionado eletronicamente por LUANA SANTOS LEMOS, CPF: ***.39.387-** em 06/12/2022 10:56:00. Para verificar a autenticidade do documento, vá ao site <https://protocolo.vitoria.es.gov.br/validacao/> e utilize o código abaixo:
74C73FA3-9912-4B54-A1C8-19B21D1C1176

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Promoção das experiências de movimento corporal das crianças nas práticas pedagógicas docentes no CMEI DCM/SEME/PMV

Pesquisador: JULIA NASCIMENTO PIZZOL

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 66110722.3.0000.5542

Instituição Proponente: Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.956.121

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa pretende evidenciar a valorização das experiências de movimentos corporais das crianças dentro dos Centros Municipais de Educação Infantil e tem como objetivo a análise das possibilidades de articulação das práticas pedagógicas dos educadores do CMEI Darcy Castello de Mendonça, no turno matutino, do Município de Vitória- E.S com os campos de experiências prescritos na BNCC e no Documento Curricular da

Prefeitura de Vitória-E.S no que se refere a promoção de experiências de movimento corporais das crianças e assim promover reflexões das práticas que ocorrem no CMEI, propiciando momentos de diálogo, formações e debates para a sugestão, reorganização de práticas didático pedagógicas de intervenções que deem a oportunidade às experiências de movimentos corporais efetivas das crianças afim de considerarem-nas como sujeito de

direitos, com seus interesses, necessidades e com ponto de vista, contribuindo assim, para transformação das Instituições de ensino da Educação Infantil.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as possibilidades de articulação das práticas pedagógicas dos educadores do turno matutino, do CMEI Darcy Castello de Mendonça (DCM) com os campos de experiências prescritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos Temas Infantis de Vitória (TIV'S) presentes nas Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Vitória (SEME/PMV) no

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES



Continuação do Parecer: 5.896.121

que se refere a promoção das experiências de movimentos corporais das crianças. Almeja, também, reflexões sobre as práticas pedagógicas que ocorrem no CMEI, propiciando momentos de diálogo, formações e debates para a sugestão, reorganização de práticas didático pedagógicas de intervenções que deem a oportunidade às experiências de movimentos corporais efetivas das crianças, a fim de considerarem-nas como sujeito de direitos, com seus interesses, necessidades e com pontos de vistas, contribuindo, assim, para a transformação qualitativa das práticas pedagógicas das Instituições de ensino da Educação Infantil do sistema municipal.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Toda pesquisa gera riscos, e a pesquisadora se compromete em minimizá-los ao máximo. Eles podem ocorrer, dentro de um caráter psicológico, através de algum

sentimento de constrangimento ou timidez durante a participação nas formações coletivas propostas ou no preenchimento do questionário. A pesquisadora está ciente de que toda pesquisa que envolve seres humanos é passível de riscos. No decorrer da pesquisa podem ocorrer casos em que os participantes sentirem desconforto em serem observados e/ou em terem a opinião gravada, discordarem das intervenções realizadas pela pesquisadora,

momentos de timidez, dentre outros. Sendo assim, caso ocorra algum contratempo, a pesquisadora buscará compor redes de diálogo com os sujeitos envolvidos para sanar as questões vividas. Além disto, buscará auxílio/orientação/apoio acadêmico na Universidade Federal do Espírito Santo para as demandas surgidas. Desta forma, se o participante se mostrar insatisfeito, por algum motivo, poderá interromper a sua participação. A participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade e, além disto, a pesquisadora não divulgará o nome dos/as participantes, trazendo total sigilo sobre a identidade dos mesmos. Caso o/a participante sofra eventual dano decorrente da pesquisa, é garantido o direito a buscar indenização, conforme atesta a resolução 466/12. Visando diminuir os riscos virtuais, que seriam de divulgação de dados

confidenciais (registrados no TCLE), como recomendado no Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS será feito o download de todos os termos, não deixando nenhum registro online ou em nuvem. Ademais, no TCLE Informará que mesmo que o/a participante aceite participar da pesquisa poderá voltar atrás ou retirar a autorização de participação a qualquer momento. A pesquisadora salienta de que os dados produzidos na pesquisa serão

guardados pelo pesquisador responsável e só serão utilizados para fins educacionais e científicos, com tratamento para garantir o anonimato do participante e de outros que venham a ser citados. **Benefícios:** Quanto aos benefícios da participação dos sujeitos da pesquisa, eles poderão refletir

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-0820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES



Continuação do Parecer: 5.926.121

sobre suas práticas pedagógicas e as realizadas por todos dentro do Centro de Educação Infantil, conhecer melhor os documentos norteadores e ter espaço de fala nas concordâncias ou discordâncias, além de poderem pensar coletivamente em ferramentas que visam construir e buscar interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento das experiências de movimentos corporais das crianças.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um estudo vinculado ao Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF, polo UFES, que, por meio da pesquisa-intervenção, buscará produzir um caderno pedagógico sobre as experiências de movimento corporal da crianças, em diálogo com os profissionais que compõem o cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE apresenta as informações básicas que buscam resguardar a integridade dos participantes, como: objetivos, justificativa e procedimentos; riscos e benefícios; além de apresentar contatos para sanar eventuais dúvidas ou denunciar possíveis intercorrências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto apto a iniciar a sua fase de produção dos dados com os participantes.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2064001.pdf	14/12/2022 16:42:12		Aceito
Cronograma	Cronograma_julia.pdf	14/12/2022 16:41:48	JULIA NASCIMENTO PIZZOL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa_comgido.pdf	14/12/2022 16:40:39	JULIA NASCIMENTO PIZZOL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_comgido.pdf	14/12/2022 16:39:26	JULIA NASCIMENTO PIZZOL	Aceito
Outros	TERMO DE COMPROMISSO_E_CON FIDENCIALIDADE.pdf	09/12/2022 20:39:32	JULIA NASCIMENTO PIZZOL	Aceito
Outros	autorizacao.pdf	09/12/2022 20:36:13	JULIA NASCIMENTO PIZZOL	Aceito
Folha de Rosto	folha_De_Rosto_Julia_Pizzol.pdf	09/12/2022	JULIA NASCIMENTO	Aceito

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

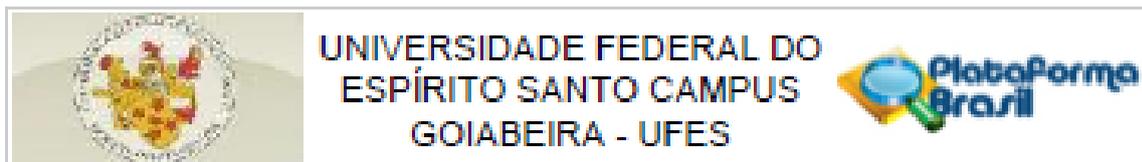
CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27)3145-0820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.955.121

Folha de Rosto	folha_De_Rosto_Julia_Pizzol.pdf	20:20:39	PIZZOL	Aceito
----------------	---------------------------------	----------	--------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA, 21 de Março de 2023

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do COHN
Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910
UF: ES Município: VITORIA
Telefone: (27)3145-0820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com